

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ANA PAULA ZERBATO

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO
COLABORATIVA**

SÃO CARLOS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



ANA PAULA ZERBATO

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO
COLABORATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientação: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Financiamento: CNPq/Capes

SÃO CARLOS

2018

Zerbato, Ana Paula

Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão
Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa / Ana Paula
Zerbato. – 2018.
298 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Banca examinadora: Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço, Profa. Carla
Ariela Rios Vilaronga, Profa. Relma Urel Carneiro, Profa. Dra. Maria Clarisse
Alexandrino Nunes

Bibliografia

1. Inclusão Escolar. 2. Desenho Universal para a Aprendizagem. 3.
Formação de Professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São
Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Sín).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

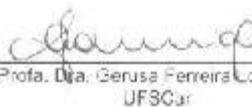
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Tese de Doutorado da candidata Ana Paula Zerbato, realizada em 28/02/2015.



Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar



Prof. Dra. Genusa Ferreira Lourenço
UFSCar



Prof. Dra. Carla Andréa Rios Viaronga
UFSCar



Prof. Dra. Rejma Uel Carbone Carneiro
UNESP



Prof. Dra. Maria Clárisse Alexandrino Nunes
ESE-IPL

Certifico que a defesa realizou-se com a participação a distância do(s) membro(s) Maria Clárisse Alexandrino Nunes e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) a distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida.

SIMONE TUZZO, 2016.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à dádiva da vida e à oportunidade de evoluir pessoalmente e profissionalmente nestes quatro intensos anos de aprendizados.

À querida e especial professora, orientadora, amiga e mentora intelectual, Enicéia Gonçalves Mendes, a quem tive o privilégio de conviver ao longo destes anos e desfrutar da sua alegria, dos seus conhecimentos e da sua experiência.

Às estimadas professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação e de defesa, pelo delineamento dos caminhos do estudo e, que para além destes momentos tão importantes, participaram e participam do meu crescimento enquanto pesquisadora, profissional e enquanto pessoa.

À Carla, pela amizade e parceria de sempre: obrigada!

À Gerusa, pelos momentos que ouviu minhas “angústias acadêmicas” e me auxiliou na busca de respostas para a minha investigação: obrigada!

À Clarisse, por me acolher em terras portuguesas e fazer parte dos meus aprendizados: obrigada!

À Relma, por fazer parte do GP-Foreesp e trazer suas contribuições para o aprimoramento do trabalho: obrigada!

E por falar em GP-Foreesp, gratidão em fazer parte deste grupo tão empenhado na arte de produzir conhecimentos de qualidade e de impacto na área. A cada um do GP-Foreesp que, a sua maneira, colaborou para que eu chegasse até aqui: muito obrigada!

Também quero agradecer aos professores da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar pelos ensinamentos propiciados a minha formação.

De maneira especial, à professora Cristina Lacerda, que sempre contribuiu com muito carinho e companheirismo em minha caminhada.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Educação Especial, sempre muito prestativos e eficientes.

A minha família, pelo apoio sempre!

Aos novos e velhos amigos, mais distantes ou mais presentes, que nos dão força, nos encorajam e fazem desta caminhada mais leve.

Ao meu companheiro, por todo amor e paciência.

Ao CNPq, por financiar e possibilitar a concretização deste estudo.

À Capes, por possibilitar a realização do estágio doutoral e a construção de novos aprendizados do outro lado do oceano.

E de maneira muito especial: ao grupo de professores e estudantes que participaram generosamente desta pesquisa e trouxeram consigo suas experiências e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento deste estudo: muitíssimo obrigada!

Sem a colaboração de cada um de vocês, nada seria possível. Cada “gotinha” de contribuição fez com que este trabalho fosse materializado, como um desenho pintado à várias mãos!

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

RESUMO

A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial requer transformações nos sistemas de ensino que incluam práticas pedagógicas pensadas para o sucesso da aprendizagem destes alunos. Em geral, o ensino destes estudantes, em contexto das classes de ensino comum, é pensado, especificamente, por meio de acomodações, adaptações individualizadas do currículo e flexibilizações. O Desenho Universal para a Aprendizagem, por outro lado, aponta como criar meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras. Considerando a dificuldade dos professores em ensinar estudantes do público-alvo da Educação Especial em classes comuns, o objetivo do presente estudo consistiu em elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa com viés colaborativo, pois considerou-se que era uma forma conjunta de pesquisador e participantes produzirem conhecimento sobre o contexto educacional que atuavam diretamente e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação docente para o enfrentamento de novos desafios educacionais decorrentes das práticas de inclusão escolar. Participaram do estudo professores da educação básica que trabalhavam ou que já tinham tido a experiência de ensinar alunos do público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino comum e estudantes de graduação e pós-graduação. Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos, entre eles: ficha de caracterização dos participantes, casos de ensino fictícios e reais, roteiros de orientação das discussões e ficha de avaliação do Programa de Formação sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Os dados coletados foram organizados em eixos temáticos e buscou-se apontar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta investigação e os estudos teóricos sobre a temática. Espera-se que este estudo possibilite reflexões sobre as propostas de inclusão escolar presente nas escolas de ensino comum, auxiliando na elaboração de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem de todos e, assim, reduzir o excesso de individualização por meio de acomodações particulares para os alunos-alvo da Educação Especial. Almejou-se, ainda, apontar a importância do conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para a formação inicial e continuada de professores de modo a produzir melhorias no trabalho docente dentro da perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chaves: Educação Especial. Desenho Universal para a Aprendizagem. Inclusão Escolar. Formação de Professores. Pesquisa Colaborativa.

ZERBATO, A. P. **Universal design for the learning from the perspective of school inclusion: the potentialities and limits of a collaborative formation.** 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ABSTRACT

The scholarly of special education target public requires transformations in educational systems which include pedagogical practices designed for the successful learning of these students. In general, the teaching of these students, in the context of the common teaching classes, is specifically thought through accommodations, individualized adaptations of the curriculum, and flexibilizations. On the other hand, the Universal Design for Learning, aim to create means for the development of strategies for accessibility by all students, both in physical terms and in terms of services, resources and educational solutions, thereby they can learn without barriers. Considering the difficulty that teachers have in teaching students from the special education target public in common classes, the objective of the present study was to elaborate, to implement and to evaluate a collaborative training program on Universal Design for Learning. As a methodology, it was opted for the qualitative research with collaborative bias, because it was a joint form of the researcher and participants to produce knowledge about the educational context that they acted directly and, in the meantime, to contribute to the teacher training to face new educational challenges arising from the practices of school inclusion. The participants in the study were teachers of basic education who worked or had already had the experience of teaching students from special education target public in common teaching and undergraduate and graduate students. For data collection, different instruments were used: among them a characterization chart of the participants, teaching cases fictitious and real, a script for the orientation of the discussions and the evaluation form of the Training Program on Universal Design for Learning. The data collected were organized in thematic axes and the aim was to identify convergent and divergent points between the results of this research and the theoretical studies on the subject. It is hoped that this study will allow reflections on the proposals of school inclusion present in the common schools, helping in the elaboration of pedagogical practices that allow the participation and learning of all people and, therefore, to reduce the excess of individualization through private accommodations for the special education target students. It was also hoped to clarify the importance of the knowledge about the Universal Design for Learning for the initial and continuous formation of teachers in order to produce improvements in the teaching work within the perspective of the school inclusion.

Key-words: Special Education. Universal Design for Learning. School Inclusion. Teacher training. Collaborative Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de adaptação curricular	44
Quadro 2 – Princípios orientadores do DUA.....	60
Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes do Programa de Formação.....	101
Quadro 4 - Estudantes participantes do Programa de Formação	106
Quadro 5 - Etapas da pesquisa e procedimentos de coleta e análise dos dados.....	113
Quadro 6 - Textos didáticos-formativos e atividades elaboradas para o Programa de Formação	115
Quadro 7 - Desenvolvimento do Programa de Formação, instrumentos e materiais utilizados	117
Quadro 8 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: Educação Infantil.....	144
Quadro 9 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.....	151
Quadro 10 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: Ensino Médio.....	161
Quadro 11 - Atividades baseadas no DUA desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil	172
Quadro 12 - Atividades baseadas no DUA desenvolvidas pelas professoras do Ensino Fundamental I e II.....	188
Quadro 13 - Possíveis barreiras do ambiente de aprendizagem e estratégias para removê-las	196
Quadro 14 - Modelo de uma atividade pautada no DUA sobre “A Revolução industrial” proposta para um 9º ano.....	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de adaptações curriculares.....	42
Figura 2 – Estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem	57
Figura 3 - O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?	133
Figura 4 - Estratégias de ensino para o PAEE	135
Figura 5 - Conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas	137
Figura 6 - Registros da confecção das atividades pautadas no plano de aula baseado em DUA durante a reunião 8 (28/10/2015).....	170
Figura 7 - Realização da atividade pautada no DUA pela turma da professora Fátima	175
Figura 8 - Realização da atividade pautada no DUA pela turma da Professora Sueli.....	178
Figura 9 - Construção coletiva da Centopeia de E.V.A.....	180
Figura 10 - Atividade da professora Luana: Encenação do Conto.....	183
Figura 11 - Atividade pautada no DUA da professora Luana.....	184
Figura 12 - Realização da atividade da professora Alda.....	190
Figura 13 - Realização da atividade da professora Rosa	192
Figura 14 - Atividades pautadas no DUA desenvolvidas pela professora Dalila	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação dos aspectos didáticos: estrutura das reuniões	211
Gráfico 2 - Avaliação dos aspectos didáticos: material de apoio.....	211
Gráfico 3 - Avaliação dos aspectos relacionados a atuação do Formador/Pesquisador	212
Gráfico 4 - Avaliação dos aspectos estruturais do curso	213
Gráfico 5 - Autoavaliação dos participantes.....	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos PAEE matriculados em classes do ensino comum e o nível de ensino.	97
Tabela 2 - Comparação entre o número inicial de inscritos e concluintes do Programa de Formação sobre DUA	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 - COMO ENSINAR EM TURMAS INCLUSIVAS? BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ACESSO E DE ENSINO DO CURRÍCULO A TODOS.....	30
1.1 O QUE OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE PAEE.....	31
1.2. MÚLTIPLOS MEIOS OU TAMANHO ÚNICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	35
<i>1.2.1 Flexibilização Curricular e as Diferenciações Pedagógicas</i>	<i>37</i>
<i>1.2.2 Da individualização aos níveis diversificados de ensino</i>	<i>41</i>
<i>1.2.3 Adaptações curriculares.....</i>	<i>42</i>
<i>1.2.4 Acomodações e modificações no ensino.....</i>	<i>45</i>
<i>1.2.5 Currículos especiais</i>	<i>48</i>
1.3 OUTRAS CONCEPÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	49
<i>1.3.1 Comunidades de Aprendizagem.....</i>	<i>49</i>
<i>1.3.2 Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)</i>	<i>51</i>
<i>1.3.3 Modelo de Consultoria Colaborativa.....</i>	<i>52</i>
<i>1.3.4 Modelo de Coensino</i>	<i>52</i>
<i>1.3.5 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....</i>	<i>53</i>
CAPÍTULO 2 - DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENSINAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	55
2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	64
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS.....	74
3.1 AS FORMAÇÕES COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	83

3.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	87
CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	93
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	96
<i>4.1.1 Local de desenvolvimento do Programa de Formação</i>	<i>98</i>
4.2 PARTICIPANTES	99
4.3 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA COLETA DE DADOS	109
<i>4.3.1 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....</i>	<i>109</i>
<i>4.3.2 Materiais formativos.....</i>	<i>110</i>
<i>4.3.3 Equipamentos.....</i>	<i>111</i>
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	111
<i>4.4.1 Etapa I: Elaboração do Programa de Formação sobre DUA.....</i>	<i>111</i>
<i>4.4.2 Etapa II: Implementação do Programa de Formação sobre DUA.</i>	<i>116</i>
<i>4.4.3 Etapa III: Avaliação dos conhecimentos adquiridos e validação social do Programa de Formação sobre DUA</i>	<i>124</i>
<i>4.4.4 Etapa IV: Entrevista semiestruturada de seguimento da proposta</i>	<i>124</i>
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	125
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	127
5.1 PERSPECTIVAS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS AO INICIAR O PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM DUA	128
<i>5.1.1 Expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação</i>	<i>129</i>
<i>5.1.2 Conhecimentos prévios sobre DUA.....</i>	<i>132</i>
<i>5.1.3 Compreensão de práticas pedagógicas para o ensino do PAEE em sala de aula de ensino comum.....</i>	<i>135</i>
5.2 O PROCESSO DE ESCRITA E ANÁLISE DOS CASOS DE ENSINO: TECENDO REFLEXÕES E POSSIBILITANDO UMA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA...141	
5.3 REPERCUSSÕES DE UM PLANEJAMENTO ESTRUTURADO PELO DUA .166	
5.4 RESULTADOS DA EFETIVAÇÃO DE UM PLANO DE AULA BASEADO NO DUA: COLOCANDO EM PRÁTICA OS CONHECIMENTOS APRENDIDOS.....171	

5.5 O PROCESSO FORMATIVO E OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE DUA	203
5.6 AVALIAÇÃO FINAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE DUA	209
5.6.1 <i>Estrutura e organização do Programa de Formação em DUA.....</i>	210
5.6.2 <i>Aspectos formativos, viabilidade do Programa de Formação e sugestões para estudos posteriores</i>	215
5.7 MANUTENÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES.....	221
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES.....	249
APÊNDICE A	250
APÊNDICE B	257
APÊNDICE C	259
APÊNDICE D	262
APÊNDICE E	263
APÊNDICE F.....	267
APÊNDICE G.....	270
APÊNDICE H.....	272
APÊNDICE I.....	276
APÊNDICE J	278
APÊNDICE K.....	280
APÊNDICE L	281
APÊNDICE M	283
APÊNDICE N	284
APÊNDICE O.....	285
APÊNDICE P.....	286
APÊNDICE Q.....	289

ANEXOS	290
ANEXO 1	291
ANEXO 2	294
ANEXO 3	298

APRESENTAÇÃO

Em 2011, ao participar de uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão)¹ sobre Educação Especial, a professora ministrante nos propôs a realização de uma atividade de retorno a nossa própria história de vida para lembrarmos quando e como foram nossos primeiros contatos com uma pessoa com deficiência. Viajando pelo meu passado, cheguei aos anos de 1989, eu tinha 6 anos de idade e minha família mudou-se do sítio para a cidade, para que eu cursasse a 1ª série do 1º grau (como chamávamos na época). Não cursei a Educação Infantil, mas a infância no ambiente rural foi uma experiência incrível, permitindo-me um desenvolvimento bastante lúdico e saudável.

Coincidentemente, fomos morar em um bairro na cidade em que residiam algumas crianças e adolescentes com deficiência. Muitas vezes, observei o transporte da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) buscar e levar essas crianças para a instituição especial, e ouvia muito das pessoas próximas, palavras de pena e dó em relação a elas, mas não entendia muito bem o porquê. Essa experiência me fez refletir como o meu olhar e o da sociedade em geral sofreu transformações significativas ao longo dos anos em relação às pessoas com deficiência.

E eis que um dia, por conta de minha trajetória profissional e pessoal, me encontro trabalhando há mais de quatro anos, com vários pesquisadores importantes, produzindo pesquisas sobre a escolarização das pessoas público-alvo da Educação Especial.

No ano de 2001 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no campus de Araraquara. Neste mesmo ano, a grade curricular do curso havia

¹ As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) consistem de atividades de formação inicial e continuada, que articulam o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvem professores, técnicos, alunos da UFSCar e comunidade externa, procurando viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Como pesquisa e extensão, constitui-se em uma forma de diálogo com estes segmentos sociais para construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando à descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas. Como ensino, constitui-se na possibilidade de reconhecimento de outros espaços, para além das salas de aula e laboratórios, como locais privilegiados de aprendizagem significativa onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade. As ACIEPEs se constituem como atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e 4 créditos acadêmicos. Embora como componente curricular complementar as ACIEPEs tenham algumas características comuns às disciplinas formais, elas se diferenciam pela liberdade na escolha de temáticas e na forma que se desenvolverão dependendo a área de conhecimento e o contexto de realização (<http://www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes>).

sido modificada e os alunos ingressantes tinham a opção de escolher entre uma ou ambas das habilitações disponíveis: Anos Iniciais Ensino Fundamental e/ou Educação Especial.

Ainda em 2001, no mês de setembro, foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução que definia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), onde se afirmava que os sistemas de ensino comum deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos do público-alvo da Educação Especial (PAEE)², e assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Naquela época, meu interesse era somente concluir o eixo de formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém ainda não tinha conhecimento aprofundado dos documentos legais que embasavam o direito de todos pela educação.

No segundo ano do curso então, comecei o estágio de prática docente em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Araraquara. Era em uma sala de 2ª série (atual 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e a professora solicitou meu apoio para trabalhar especificamente com um aluno com diagnóstico de dislexia. Diante desta situação, percebi que não bastaria obter conhecimentos específicos apenas sobre o Ensino Fundamental, e a partir do desafio que me foi proposto, entendi que deveria buscar outras fontes de conhecimentos, além da habilitação que havia sido escolhida por mim inicialmente.

Após meus quatro anos de formação e mais madura em relação aos conhecimentos na área da Educação, mediados pelos estudos, estágios e experiências docentes que a Universidade me proporcionou, entendi a importância de se continuar minha formação, pois o contexto educacional brasileiro não é estático e passa por constantes momentos de transformações políticas e sociais. O direito de que todos os estudantes pudessem compartilhar de uma mesma educação dentro das salas de aulas, e não mais separados em instituições especiais, está embasado nas políticas públicas de Educação Especial e nos diversos documentos legais que foram e vão sendo instituídos visando melhorias para a qualidade da educação de todos. Dessa forma, ao terminar a formação na habilitação para o Ensino Fundamental, estendi meu curso por mais dois anos e me formei também no eixo da Educação Especial.

² De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008a), a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência (intelectual, sensoriais e motoras), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em meus primeiros cinco anos de docência, de 2006 a 2010, atuei como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse percurso, não tive em minha sala de aula aluno diagnosticado com alguma deficiência, mas muitos apresentavam necessidades educacionais especiais, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem, de fala, afetivas, de comportamento e/ou sociais.

No ano de 2011, cansada e frustrada diante das dificuldades que o professor e as escolas públicas enfrentam, estava decidida a prestar vestibular novamente e mudar de profissão. Foi quando conheci a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola onde trabalhava. Percebi que a professora trabalhava em sua sala, com no máximo 3 a 4 alunos e contava com diferentes materiais e recursos disponíveis. Decidi então me arriscar e dedicar-me ao trabalho na área da Educação Especial, saindo da classe comum para trabalhar numa SRM, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Aprovada em concurso público, fui chamada para atuar nesta área, no município de São Carlos, porém, devido minha falta de experiência na área, não optei em trabalhar inicialmente numa SRM. No momento da atribuição das salas, a chefe da divisão da Educação Especial do município explicou que, além das vagas em SRM, haveria a possibilidade de trabalhar como professor de Educação Especial atuando em classe comum, de acordo com a proposta do Coensino, que estava sendo implantada naquela rede. Pedi maiores explicações pois, desconhecia essa forma de atuação e fui informada que como professor de Educação Especial poderia trabalhar em colaboração com o professor do ensino comum buscando estratégias para que o aluno PAEE também pudesse participar de todas as atividades em sala de aula. Como já tinha a experiência da docência e sabia das dificuldades que o professor enfrentava para trabalhar com as demandas de todos os alunos, meu interesse foi despertado pela proposta de trabalhar nesse novo formato de apoio a inclusão escolar, denominado naquele momento como projeto piloto de ensino.

Foi neste momento de novidade em relação ao formato de trabalho, tanto para o professor do ensino comum que ia ter o apoio em sua sala, como para mim, enquanto professora de Educação Especial, que identifiquei a necessidade de buscar novos conhecimentos e de formação continuada para construção da minha prática. Até então, apesar dos professores de Educação Especial do município terem entre suas funções, o papel de dialogar com o professor do ensino comum, na prática estes trabalhavam mais especificamente nas SRM, de maneira isolada.

E foi assim que no segundo semestre de 2011, participei de um programa de formação para professores sobre Ensino Colaborativo ou Coensino. Este programa foi organizado mediante a demanda da Divisão de Educação Especial do município que solicitou à Universidade uma formação sobre Coensino com o intuito de implantar esse serviço de apoio de professores de Educação Especial em classe comum, naquela rede de ensino. O programa era parte do projeto de doutorado de Carla Ariela Rios Vilaronga sob orientação da professora Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos.

Assim, participei da formação e comecei a trabalhar no Coensino, percebendo este modelo de prestação de serviço como promissor para o desenvolvimento de pesquisa e produção de novos conhecimentos na área da inclusão escolar e Educação Especial. Neste contexto, e incentivada pela professora Carla, que se transformou em uma querida amiga, decidi prestar o processo seletivo para cursar o mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como forma de dar continuidade a minha formação e embasamento teórico a minha prática enquanto professora de Educação Especial na função do Coensino.

Com a aprovação no mestrado em Educação Especial, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar (GP-FOREESP)³, grupo que, dentre as diversas e importantes pesquisas produzidas sobre a qualidade do ensino e escolarização do aluno PAEE, desenvolveu os primeiros estudos sobre experiências de Coensino no Brasil. Comecei assim, a concretizar minha pesquisa de mestrado, abrangendo a temática do papel do professor de Educação Especial dentro da proposta de Coensino para favorecer a inclusão escolar dos alunos do PAEE.

Em 2011, com o apoio dos pesquisadores do GP-Foreesp, em diálogo com os profissionais da Educação do município de São Carlos nas reuniões de elaboração do Plano Municipal de Educação (2012-2021), foi garantido a criação do cargo de professor de Educação Especial para o Ensino Colaborativo, para se trabalhar especificamente em sala de aula, dando apoio especializado para os professores de ensino comum.

³ O GP FOREESP foi formado em 1997, tendo sido cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, a partir desse mesmo ano. O grupo integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos, que compreendem alunos dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. A missão do grupo tem sido a de tentar produzir conhecimento científico que contribua para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida à crianças e jovens do PAEE na realidade brasileira. O grupo é coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes.

Naquela época, existia essa forma de atuação em algumas escolas do município em situações isoladas, porém, a função do professor de Educação Especial no trabalho em Coensino não estava ainda claramente definida. Diante disso, minha pesquisa teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do Coensino, segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

Uma vez concretizado o sonho de realizar o mestrado, outras questões nasceram e deram-me a oportunidade de continuar a trilhar o caminho da formação em pesquisa. Entre meus desafios como professora especializada atuando em colaboração com a professora do ensino comum uma questão se fez sempre presente: Como favorecer a aprendizagem e participação de todos os alunos em sala de aula heterogênea?

Há muitos autores que defendem a necessidade de se repensar e modificar as práticas pedagógicas para atender a diversidade em sala de aula. Na sala de aula notava ser comum a compreensão de meus colegas professores que era muito difícil ensinar alunos com deficiências se eles requerem atenção exclusiva, e isso implicaria em negligenciar injustamente os demais alunos sem deficiências. Outra dificuldade que eles apontavam era o desafio de planejar as acomodações, adaptações ou flexibilizações no ensino para esses alunos, que eles entendiam ser particularizadas para atender as necessidades específicas de cada aluno. E assim, eles sempre esperavam que quando eu entrasse na sala de aula para atuar no Coensino, eu assumiria a responsabilidade pelo ensino de alunos com deficiências enquanto eles se encarregavam dos demais.

O Coensino, entretanto, implicava em trabalhar junto com o professor e com todos os alunos, e não apenas fazendo uma divisão de tarefas, mas como mudar isso? A compreensão dos professores comuns é de que normalmente esses alunos requerem estratégias específicas, que as atividades para eles precisam ser diferenciadas ou adaptadas, e que eles não sabem como fazer isso.

Com a aprovação no exame de seleção para cursar o doutorado em Educação Especial na mesma Universidade e o aceite da querida professora Enicéia Gonçalves Mendes em continuar a me orientar, iniciamos mais um trabalho de pesquisa, cujas indagações nos levaram investigar o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e averiguar se a proposta de planejar o ensino de modo que ele seja acessível a todos os alunos poderia contribuir para favorecer a participação e aprendizagem do aluno PAEE em classe comum das escolas regulares.

Assim, surgiu o tema do presente estudo, que foi um misto de minha inquietação enquanto professora de Educação Especial atuando em colaboração com professores de classes comuns na missão de melhorar a prática pedagógica para alunos com deficiências, e o encontro com o conceito de DUA na literatura de países mais experientes nas práticas de inclusão escolar. Como questão do estudo definimos investigar se a introdução ao conceito de DUA em programas de formação continuada de professores poderia contribuir para melhorar a prática pedagógica desses professores de classes comuns.

Assim, na expectativa de responder nossos objetivos - elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação Colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem - e possibilitar reflexões em como promover avanços nas propostas pedagógicas e políticas de inclusão escolar presentes nas escolas de ensino comum, esperamos que essa pesquisa contribua na discussão de novos modelos de formação de professores, e quem sabe os inspire, como aconteceu comigo, no interesse em seguir produzindo conhecimentos científicos para a construção de melhorias na escolarização dos alunos PAEE.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), assegura que a educação é direito de todos e é dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, garanti-la. Nesse sentido, ela é um direito de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e psicológicas (HEREDERO, 2010). Mais especificamente, em seu artigo 208, inciso III, prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência deva acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Representando, assim, um marco para a Educação Especial no Brasil, a CF (BRASIL, 1988) garantiu a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Influenciado pelos movimentos internacionais da década de 90, que levantaram a bandeira contra a exclusão social, o país avançou e garantiu o direito de todos à educação em seus diversos documentos oficiais. Além da própria CF, destaca-se o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990a), a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que indicavam a necessidade de prover educação para alunos do PAEE dentro dos sistemas de ensino comum. Esse contexto passou a ter forte atuação sobre a formulação das políticas públicas nacionais baseadas nos princípios da educação inclusiva, dando início a uma discussão mais fortalecida sobre teorias, práticas, didáticas e estratégias possíveis para a efetivação da inclusão escolar no país (MENDES, 2006).

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996) destacou a implementação de uma política educacional inclusiva. Em seu artigo 4º, parágrafo III, reforçou o já recomendado pela Constituição Federal no que se refere ao AEE gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades ou superdotação, que fosse transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, apesar de ainda prever um sistema de ensino separado – desde que avaliada a necessidade - como as classes e as escolas especiais (BRASIL, 1996, artigo 60, parágrafo único). Estas recomendações, muitas vezes induzem investimento financeiro público maior nas

⁴ Mesmo termo utilizado na legislação (BRASIL, 1996).

instituições especiais privadas do que na própria rede de ensino comum pública (MENDES, 2006). Documentos mais recentes que orientam a organização do AEE, como a resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009), a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010) e o Decreto 7611 (BRASIL, 2011) e também retrataram este tipo de investimento, causando uma tensão política e de ideais sobre o ambiente mais adequado para a escolarização do aluno PAEE.

Seguindo as mesmas recomendações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) também dispôs que sobre o atendimento dos alunos PAEE na rede comum de ensino, aumentando o número de matrículas destes estudantes em classes comuns (FERREIRA; FERREIRA 2004). As mesmas diretrizes, conceituaram o termo inclusão como um processo que pressupõe o preparo e a construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, incluindo estratégias como as adaptações curriculares, formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que garantissem o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola (HEREDERO, 2010). Em contrapartida, dados como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) apontavam que, “[...] embora o país tenha conseguido universalizar o acesso à escola, não conseguiu fazer o mesmo com o conhecimento” (PROVEDELLO; FURTADO, 2005, p. 42).

Os documentos normativos supracitados e outros documentos orientadores, como o Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2005a) e o Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), que estabeleceu o “Compromisso Todos pela Educação”, é consolidado, nos vários sistemas públicos de educação, por meio de adoção de políticas educacionais e aceitação de matrículas de alunos PAEE nas escolas de ensino comum. Contudo, é possível averiguar que não basta uma gama de documentos legais para se garantir a efetivação dos princípios inclusivos, pois são necessárias transformações no sistema escolar para atender as demandas educacionais dos alunos PAEE, ou seja, trata-se de uma questão de ação política que vai além da mera inserção destes na classe comum de escolas regulares.

[...] São as políticas em ação que permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que [...] possuem prejuízos causados por uma deficiência (BUENO; MELETTI, 2012, p.131).

Dessa forma, pesquisadores – internacionais e nacionais têm se mobilizado em investigações e diálogos constantes, a fim de compreender as práticas pedagógicas efetivas para a construção de ambientes inclusivos nos espaços escolares, se estas vêm sendo reelaboradas, renovadas ou se ainda são utilizadas as mesmas estratégias habituais para todos os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, BRUNO, 2000; MENDES, 2002, 2014, 2015; GONÇALVES, 2006; BUENO; MELETTI, 2012).

Antes de adentrarmos nessa discussão sobre as possíveis práticas pedagógicas em favorecimento da aprendizagem do aluno PAEE e demais estudantes em um ambiente inclusivo, torna-se relevante compreender o conceito de inclusão escolar e o que cada ator envolvido neste processo pode entender pelo termo.

Dall'Acqua e Vitaliano (2010) fizeram uma análise deste conceito, apontando que, para a mesma denominação existem diferentes concepções e propostas de atuação, “[...] gerando a falsa impressão de que todos falam da mesma coisa e a compreendem da mesma maneira” (p.24). As autoras reiteram que o termo inclusão, além de gerar interpretações díspares, muitas vezes é compreendido como específico apenas da inserção do aluno PAEE em classes de ensino comum.

No entanto, o termo inclusão não surge apenas para se referir à abertura da escola comum para alunos PAEE. O processo educativo envolve outros elementos fundamentais que vão além da inserção do estudante no ambiente escolar, dentre eles, o processo de ensino e aprendizagem, estratégias de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares, a interação com seus pares, entre outros. Por isso, ao se referir aos aspectos da escolarização do estudante PAEE e todo processo que o enlaça, o presente estudo optou pela utilização do termo inclusão escolar.

E ao se referir ao acolhimento daqueles que historicamente foram excluídos – negros, mulheres, índios, pobres, pessoas com deficiência, entre outros - que tiveram sua história marcada pela exclusão, utiliza-se o termo mais abrangente: educação inclusiva. Embora a discussão e compreensão que se deve ter em relação ao processo de inclusão escolar e educação inclusiva seja muito mais ampla, este estudo compreenderá o enfoque no conceito de inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Sendo assim, Stainback e Stainback (1999, p. 44), ressaltam que a inclusão escolar deveria proporcionar “a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular”, por meio do trabalho

de seus professores e apoio dos demais profissionais da escola. Contudo, Mendes (2006) salienta que:

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (MENDES, 2006, p.402).

Adicionalmente, Rodrigues (2005) questiona se é possível a existência de uma escola inclusiva dentro de uma sociedade que não o é. Diante deste contexto, é necessário assumir que a escola, parte desta sociedade excludente, também se organizou historicamente para ser “indiferente às diferenças” (DALL’ACQUA; VITALIANO, 2010, p.25), divergindo da proposta de educação ideal que prevê o atendimento e respeito às diferenças, implicando em transformações nas práticas pedagógicas, no currículo e no sistema de avaliação.

Deste modo, entende-se que uma escola não é, mas pode tornar-se inclusiva, visto que há uma profunda necessidade de mudanças, que envolvem uma nova organização em termos estruturais, físicos, humanos, culturais, pedagógicos e de práticas que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos. Para Dall’Acqua e Vitaliano (2010, p.26), “[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas constitui-se em um processo, sempre inacabado, assim como o próprio conceito de inclusão, visto que seus limites esbarram, especialmente, em nossa estrutura social e econômica”.

Diante deste contexto, que requer a melhoria das práticas pedagógicas de modo a favorecer a inclusão escolar e considerando a formação docente como um dos vários elementos para o sucesso da escolarização do estudante PAEE, a questão que mobilizou este estudo foi a de investigar se a temática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) poderia contribuir na formação de professores (iniciantes ou já experientes) para propiciar a elaboração de práticas que visem maior participação e aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula do ensino comum.

Considerando-se que o conceito de DUA e suas implicações para a prática pedagógica é relativamente recente na literatura estrangeira e ainda pouco conhecido no Brasil, partiu-se da premissa que, para investigar seu valor seria necessário garantir que

os professores compreendessem o conceito e sua aplicabilidade na hora de ensinar. Assim, definiu-se como objetivos gerais do estudo desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Formação de Professores sobre DUA. O estudo pretendeu produzir conhecimentos sobre o DUA, analisar o processo formativo, bem como avaliar se os conhecimentos poderiam ampliar a compreensão dos participantes e potencializar a elaboração e o uso de práticas pedagógicas para o ensino e aprendizado do PAEE em sala de aula de ensino comum.

O relato do estudo está organizado em seis capítulos, que abordam sua fundamentação teórica e seus objetivos, o percurso metodológico da pesquisa, o desenvolvimento do Programa de Formação, a descrição e análise dos resultados e considerações finais.

No primeiro capítulo **“Como ensinar em turmas inclusivas? Breve discussão sobre as possibilidades de acesso e de ensino do currículo a todos**, partindo-se do pressuposto que a escola inclusiva se constitui num processo de construção e visa atender uma diversidade de alunos que apresentam características e ritmos de aprendizagem diferenciados, buscou-se refletir sobre as distintas alternativas possíveis que podem contribuir para o sucesso da escolarização do estudante PAEE. Desta maneira, discorreu-se sobre o que a literatura tem respondido às questões: As práticas pedagógicas utilizadas para o ensino atualmente conseguem atender as necessidades de todos os alunos? Que práticas são essas? Elas são práticas educacionais tradicionais, diferenciadas, diversificadas?

No segundo capítulo, **Desenho Universal para Aprendizagem: múltiplas formas de ensinar na perspectiva inclusiva**, é apresentada a origem do conceito do DUA, sua fundamentação teórica, e suas características e possibilidades quando se pretende colocá-lo em diálogo com as práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Também é apresentado um subitem que abordará estudos e pesquisas desenvolvidas a partir da teoria do DUA.

O terceiro capítulo, **Formação de professores para a inclusão escolar: a busca por novos paradigmas**, aborda a relação entre o DUA e a formação de professores, revelando a legitimidade na realização de formações iniciais, continuadas ou em serviço que pensem e repensem as práticas pedagógicas para a participação e aprendizagem de todos.

O quarto capítulo, **Percursos metodológicos do estudo**, descreve os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, retratando cada etapa desenvolvida assim como os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quinto capítulo, **Resultados e discussões**, são apresentados os resultados coletados e as análises suscitadas por estes. Para melhor organização e explanação dos dados e discussão foram organizadas sete categorias de análise, a saber: (I) Perspectivas e conhecimentos prévios ao iniciar o Programa de Formação sobre DUA; (II) O processo de escrita e análise dos casos de ensino: tecendo reflexões e possibilitando uma formação teórico-prática, (III) Repercussões de um planejamento estruturado pelo DUA, (IV) Resultados da efetivação de um plano de aula baseado no DUA: colocando em prática os conhecimentos aprendidos, (V) Conhecimentos posteriores sobre DUA e o processo formativo dos participantes, (VI) Avaliação final e validade social do Programa de Formação sobre DUA e, (VII) Manutenção dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica dos participantes.

Finalmente o sexto capítulo, **Considerações Finais**, traz apontamentos para pesquisas futuras, os limites da pesquisa desenvolvida e considerações sobre a relevância de se repensar os modelos de formação docentes e a importância do DUA nesse processo.

CAPÍTULO 1

COMO ENSINAR EM TURMAS INCLUSIVAS? BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ACESSO E DE ENSINO DO CURRÍCULO A TODOS

Os dispositivos normativos que passaram a garantir a escolarização do aluno PAEE em classe de ensino comum não se referem apenas a sua inserção na escola e sua socialização, mas também a sua aprendizagem, como indicado no artigo 28, parágrafo V, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a): “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (p.13).

Todavia, a inclusão escolar requer mais que intenções e documentos para que se garanta, efetivamente, o direito à educação para todos. Desse modo, são necessárias ações práticas capazes de responder às diversas demandas dos alunos, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem (BRUNO, 2000). Tais práticas, normalmente, recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum que precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para o atendimento às diferentes demandas, como a diversificação de atividades, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias para participação de todos e acesso ao conteúdo, entre outras. Porém, a realização de tais modificações no ato de ensinar não é tarefa fácil e nem simples de se executar. A função do professor, dessa forma, torna-se uma prática árdua, diária e desafiadora, pois exige do profissional conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas e mais informações sobre o seu aluno e suas reais necessidades (GONÇALVES, 2006).

Diante de tal cenário, a grande responsabilidade de colocar em prática os princípios inclusivos, não cabe exclusivamente ao professor de ensino comum. Sua efetivação requer o envolvimento de toda equipe de profissionais da escola e do sistema educacional, provendo a atuação de profissionais especializados, gestão participativa no processo do ensino e aprendizado e o envolvimento de toda a comunidade. A reestruturação da escola e/ou sua reorganização também dependem da construção de uma cultura colaborativa e inclusiva em que o professor poderá ter o apoio de profissionais qualificados, como o professor de Educação Especial. Esse profissional, com seus

conhecimentos especializados, pode pensar e elaborar, em conjunto, o ensino e as estratégias para o atendimento de todos. Tal caminho foi apontado como parte de um conjunto de propostas efetivas para a inclusão escolar por muitas pesquisas já desenvolvidas no Brasil (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014).

Convergente aos elementos favorecedores para a construção de uma escola inclusiva, Heredero (2010) reforça:

[...] não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão (HEREDERO, 2010, p.4).

Além das parcerias fundamentais e necessárias para a efetivação da inclusão escolar, como encontrar o melhor caminho para ensinar turmas inclusivas? Seria a apropriação de um currículo aberto e flexível o caminho mais eficaz? Ou um currículo fechado traz objetivos mais pontuais e iguais para toda turma? O ensino individualizado e as adequações curriculares são uma boa proposta? Quais práticas são efetivas para o ensino inclusivo? A seguir buscamos discutir brevemente algumas das propostas e estratégias teóricas existentes que se referem ao currículo do ensino comum e sua acessibilidade aos estudantes PAEE inseridos em contexto escolar, não apenas para se socializar, mas sobretudo para aprender. Do mesmo modo, visou apresentar reflexões de como o ensino desses estudantes vem recebendo atenção dentro da esfera educacional da escola comum e o debate teórico em torno do mesmo.

1.1 O QUE OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE PAEE

O ensino para estudantes PAEE foi inicialmente caracterizado por propostas segregativas que legitimaram currículos inadequados e descontextualizados. Muitas

vezes, contribuindo para infantilizar o estudante PAEE ou reforçar o estigma de que eram incapazes de realizar determinadas atividades (MOREIRA; BAUMEL, 2001).

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Tal concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizaram os aspectos relacionados à deficiência em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008a).

Para Moreira e Baumel (2001), a produção científica na área de currículo em Educação Especial identifica uma postura inicialmente clínica e, posteriormente, psicoeducacional, negligenciando posturas mais críticas diante dessa temática. De acordo com as autoras, a visão segregacionista que existia em relação às pessoas com deficiência favoreceu a existência de currículos desajustados, que reforçavam a defesa de um currículo substitutivo diferente e distante daquilo que se ensinava nas classes comuns.

Um exemplo deste contexto pode ser encontrado na Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que definia, em seu artigo 9º, o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e os que se encontravam em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados⁵. Desse modo, não se promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e reforçava-se o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. A Educação Especial organizava-se, tradicionalmente, como AEE substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008a), fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico terapêuticos.

Já a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, em seu artigo 208, a oferta do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente

⁵ Foram mantidos os termos relacionados às pessoas com deficiência como citado na época.

(BRASIL, 1990a), em seu artigo 55, reforçou os dispositivos legais supracitados ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Assim, acompanhando a implementação internacional de políticas de inclusão, o movimento pela Educação Inclusiva foi intensificado no país a partir da Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, e culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b) e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, em 1994, da qual resultou a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Tais movimentos configuraram-se como marcos importantes para o avanço no direito à educação das pessoas com deficiência e influenciaram a formulação de políticas públicas de Educação Inclusiva em âmbito mundial.

Todos estes documentos normativos, além de orientarem a elaboração de políticas públicas para a inclusão escolar, sugerem indicativos de como deveria se dar o ensino para os estudantes PAEE, priorizando, por exemplo, as chamadas “adaptações curriculares” como estratégia promissora para o ensino dos estudantes. Sobre o assunto, há trechos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que ilustram tal questão:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem [...] A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (BRASIL, 1994, p. 4).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 59, inciso I (BRASIL, 1996), menciona a criação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às necessidades educacionais dos estudantes do público alvo da Educação Especial (PAEE). E outras publicações posteriores (BRASIL, 1999; 2003) discorrem sobre o uso de diferentes estratégias para a educação desses estudantes. Contudo, Moreira (1997) apontava que o projeto pedagógico da escola não poderia se traduzir em princípios e normas de ações úteis e eficazes, de modo a denotar um caráter puramente prescritivo para definir a prática.

Neste sentido, a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) destacou indicativos de um currículo para atendimento e aprendizado de todos. Em seu artigo 2º, determinavam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.39).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL 2008b), da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados deveriam assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, e em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir, entre outras coisas, que:

[...] a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência. [...] c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas [...] recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação [...] e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2008b, p. 10).

Observa-se que, nos referenciais oficiais publicados, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola a fim de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Fala-se de um sistema de ensino no qual todos aprendam, ressaltando o desafio do ensino comum para atender as diferenças.

A perspectiva da Educação Inclusiva faz com que a Educação Especial passe a fazer parte da proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência (intelectuais, sensoriais ou motoras), transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Desse modo, reforça-se que o ensino nas classes de ensino comum deve garantir a aprendizagem de todos e não a substituição do currículo para alguns. E, em diferentes momentos, a PNEE-EI (BRASIL, 2008a) aponta que o AEE deve

estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum em seus diferentes níveis de ensino.

A recente aprovada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) dispõe sobre algumas medidas de como deve ser o ensino em salas inclusivas, como a construção de um projeto pedagógico em que os serviços e as adaptações razoáveis⁶ para atender as características dos estudantes com deficiência garantam o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (inciso III), ou, a adoção de medidas individualizadas e coletivas em que maximizem o seu desenvolvimento e favoreçam a participação e o aprendizado do estudante com deficiência (inciso V), ou, ainda, o incentivo de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, bem como para materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva (inciso VI). Dentre outras medidas, ressalta-se a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Acompanhando uma tendência internacional, notou-se que o Brasil adotou diferentes conceitos em seus documentos orientadores da Educação Especial relacionados ao currículo. Muitos termos, como adequações curriculares, adaptações curriculares, adequações curriculares individualizadas, flexibilização curricular, entre outros, são utilizados para denominar as ações pedagógicas e sugerirem as formas de se ensinar em salas de aulas inclusivas. Porém, pesquisadores divergem em relação a conceitualização e aplicação de tais termos (ZABALZA, 1999; ROLDÃO 1999; MADUREIRA; LEITE, 2003; HEREDERO, 2010). Por isso, apresentaremos a definição desses termos de acordo com a literatura estudada e o leque de possibilidades existentes quando se pensa na acessibilidade do currículo para o ensino do estudante PAEE juntamente com os demais alunos em classe de ensino comum. Ao mesmo tempo, buscou-se apresentar as potencialidades e limites de cada estratégia quando colocada em prática.

1.2. MÚLTIPLOS MEIOS OU TAMANHO ÚNICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

⁶De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) entende-se por adaptações razoáveis “as adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevidos, quando requeridos, em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2015a, p.9), como uma prova ampliada ou em Braille ou uma prova vide gravada traduzida para a Língua de Sinais.

Este tópico procura discutir brevemente as diferentes metodologias e estratégias pedagógicas presentes na literatura em relação ao ensino para o estudante PAEE em classes de ensino comum. Serão apresentados alguns procedimentos, técnicas e recursos que possibilitam mais aproximação com o currículo, ou seja, quando avaliada a possibilidade de se ensinar igualmente o currículo para todos, embora possa se fazer necessária a utilização de estratégias diferenciadas, até as de menor aproximação, isto é, quando avaliado que aquele currículo, pensado para a maioria, não faz sentido para o estudante alvo, e então se elabora um currículo mais individualizado. Nas definições apresentadas, de acordo com o debate teórico sobre o assunto, será possível identificar que a elaboração de um currículo especial ou substitutivo é necessário em pouquíssimos casos. A maioria dos estudantes PAEE pode e deve aprender com o mesmo currículo, como os demais, mesmo quando necessário o uso de adequações pedagógicas.

De acordo com Madureira e Leite (2003), os alunos com deficiências mais severas, que necessitam de um currículo especial, quase não estão presentes na escola ainda. A ausência desses alunos na escola pode ser explicada pelo fato de ainda não existir um financiamento maior numa estrutura que possibilite a inserção destes na escola. Desse modo, poucos estudantes PAEE matriculados na escola comum necessitariam de um currículo especial, substitutivo ou funcional. Logo, as estratégias pedagógicas para este público são pouco pensadas, pois, termos quantitativos, o número de estudantes que se encontram nessa situação é ainda bem tímido.

Por outro lado, nota-se que há uma tendência, ao se falar em ensino para o estudante PAEE, de se pensar, automaticamente, em facilitação, compensação e ajustes pedagógicos - o que nem sempre é necessário, além da confusão que se identifica quando se tenta pôr em prática os conceitos que dizem respeito às formas diferenciadas de ensinar.

Diante de tal impasse, buscou-se trazer para o debate teórico diferentes conceitos, encontrados na literatura, relacionados ao modo de ensinar em turmas inclusivas. Muitas das estratégias abordadas, como será observado, são pensadas a partir da dimensão do aluno, do indivíduo e de suas características, enquanto que outras partem de uma abordagem mais global, pensando na reestruturação do ambiente educativo como um todo.

As inúmeras estratégias conceituadas na literatura, propostas para o ensino do estudante PAEE, são frequentemente citadas nos documentos normativos da Educação Especial como recurso de alta eficácia para acesso e aprendizagem desse alunado (HEREDERO, 2010). Entre elas estão as diferenciações pedagógicas, as adaptações

curriculares, acomodações, adequações do ensino, entre outras. Entretanto, se esses termos não são bem definidos ou mal estruturados, pode-se acabar numa compreensão equívoca de entender tais práticas como um fim em si mesmo e não como um meio para o ensino do estudante PAEE (MADUREIRA; LEITE, 2003).

Independente das escolhas da equipe escolar por práticas pedagógicas e estratégias adotadas para o ensino de todos, a primeira ação dentro de uma escola inclusiva é construir o Projeto Político Pedagógico “como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais” (HEREDERO, 2010, p. 194).

Muitas vezes e de maneira equívoca, a responsabilidade pela elaboração de estratégias de ensino para estudantes PAEE acabam direcionadas para uma tarefa única do professor de ensino comum, de modo que passa a ser vista pelo profissional como um duplo trabalho a ser realizado em sala de aula, pois enfatiza-se ações educativas que partem apenas da dimensão do indivíduo. Entretanto, as adaptações, acomodações ou outro termo que se adote para a realização de práticas de ensino ao estudante PAEE em classes comuns não se esgotam em estratégias exclusivamente individuais, na medida em que estas são apenas uma das variadas ações que podem ser tomadas durante o ato de ensinar, dado que existem estratégias relacionadas à organização do tempo, do ambiente, dos recursos materiais e humanos, entre outras. Entretanto, todas essas ações devem estar garantidas e documentadas no Projeto Político Pedagógico da escola e devem ser executadas por todos os envolvidos no propósito de educar na perspectiva inclusiva, não, somente, pelo professor da turma.

1.2.1 Flexibilização Curricular e as Diferenciações Pedagógicas

De acordo com Sousa (2010), os termos flexibilização curricular e diferenciação pedagógica partem da dimensão “aluno” e podem ser entendidos como adaptações do currículo de acordo com as características de cada estudante, “com a finalidade de maximizar suas oportunidades de sucesso escolar” (SOUSA, 2010, p.10).

Tais diferenciações, que incidem prioritariamente sobre a perspectiva do indivíduo que aprende, podem ser realizadas em diferentes níveis de decisão curricular do sistema educacional, ou seja, podem ir desde um menor afastamento do currículo comum a todos até a elaboração de um currículo alternativo ou especial, apresentando, assim, um maior distanciamento da grade curricular comum.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) atribuiu ao poder público e aos sistemas de ensino o papel de pensar, construir e executar um projeto político pedagógico que assegure ao estudante PAEE o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade aos demais. Similarmente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua meta 4 (estratégia 4.8) indica a garantia da oferta de educação inclusiva, “vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, PNE, 2014-2024, p. 55). Para assegurar que estes direitos sejam implementados, a escola que pretende ser ou é inclusiva, pode optar pelo caminho da flexibilidade curricular.

Para Madureira e Leite (2003), um currículo flexível não é sinônimo de “currículo indefinido” (p. 90). Um currículo flexível deve apresentar metas definidas a serem atingidas por todos os alunos, todavia as estratégias e recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma.

Neste contexto, o professor pode optar por um “Projeto Curricular da Turma” (MADUREIRA; LEITE, 2003, p. 90), no qual, orientado pelo currículo oficial do sistema de ensino, tem a decisão em relação aos objetivos, às estratégias, aos recursos e às avaliações que serão utilizados com e pelos alunos. Desse modo, o professor da sala comum não se encontra no papel de apenas executor das decisões centralmente definidas, mas é um agente curricular, isto é, um mediador entre o currículo oficial e os seus alunos.

Flexibilização curricular implica em assegurar a todos os alunos as aprendizagens definidas para cada ciclo, embora possa ser necessário percursos diferentes. Entretanto, simplificar/facilitar o currículo para dar iguais oportunidades aos alunos ou ainda promover um ensino mediano ou realizar um nivelamento por baixo não é um indicador de equidade educativa, nem para os estudantes PAEE nem para os demais alunos (MADUREIRA; LEITE, 2003).

Ainda em relação ao conceito de flexibilidade curricular, Garcia (2007) analisa sete documentos brasileiros orientadores e normativos publicados entre os anos de 1994 e 2005, entre eles a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), entre outros, mostrando a distorção que se faz do conceito. De acordo com a autora, a presença do conceito flexibilidade curricular no discurso político está relacionada, entre outras proposições, a duas ideias centrais: “1. A defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de

aprendizagem; e 2. A defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender a demanda diversificada de alunos” (GARCIA, 2007, p. 16).

Desse modo, ao analisar tais documentos a autora verificou que o modelo médico-psicológico ainda continua sendo a referência, apoiados nas diferenças individuais: “a consideração de que um aluno apresenta necessidades especiais acaba por ser compreendida como um diagnóstico, e as adaptações curriculares são desenvolvidas a partir de quadros identificados” (GARCIA, 2007, p.17). Dessa forma, observa-se que as propostas curriculares presentes na política educacional nacional ainda são pautadas em bases que reforçam a manutenção da seletividade como característica básica do seu projeto educacional.

Para Garcia (2007), as políticas que sustentam uma escola para todos seguem um modelo “universalista na gestão” (p.19), de modo que se preocupam com a ampliação do acesso, mas são relativistas no currículo, isto é, compreendem a necessidade de uma pedagogia diferente para atender o PAEE, mas não a realizam ou não sabem como fazer. Apesar desses documentos não sugerirem a organização dos alunos em turmas homogêneas, pode-se estar submetendo-os, mais uma vez, a processos desiguais de acesso ao currículo, justificado pelas diferenças individuais. Por isso, é necessária atenção ao relativismo curricular que pode fortalecer o processo de hierarquização do acesso ao conhecimento no interior do sistema de ensino (GARCIA, 2007).

Aliado ao conceito de flexibilização curricular, encontra-se o termo diferenciação pedagógica. De acordo com Madureira e Leite (2003), é um modelo de ensino centrado no aluno, convergindo os conhecimentos que lhe são propostos no currículo com os seus interesses e motivações que o levam a aprender. Além disso, implica no pensar em múltiplas formas de ensinar e no emprego de diferentes recursos (materiais, tecnológicos e até humanos) para atingir a aprendizagem de todos. Para as autoras, a diversidade presente na sala de aula sugere vários níveis de diferenciação pedagógica:

I – Diferenciação de acordo com a heterogeneidade presente em qualquer grupo, ou seja, baseada nos interesses, capacidades e motivações diversificadas;

II - Diferenciação advinda da diversidade que a própria frequência escolar cria, “pela acumulação de diferença nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos” (MADUREIRA; LEITE, 2003, p.96);

III – Diferenciação originada a partir das necessidades educativas específicas de cada estudante.

Para as autoras supracitadas, com a constatação da diversidade, parece óbvio que as formas de ensinar precisam ser diversificadas. Entretanto, é necessária cautela para não fazer da diversidade uma acentuação das diferenças, de modo a criar inúmeras subcategorias (minorias étnicas, desvantagens socioculturais, entre outras), produzindo, assim, uma multiplicação de respostas diferenciadas e tornando impossível o trabalho de qualquer professor (MADUREIRA; LEITE, 2003). Em outras palavras, tal ressalva não significa a elaboração e execução de projetos curriculares diferentes para cada um dos alunos da turma, por exemplo.

Antes de outras considerações, o projeto curricular precisa ser pensado para aqueles alunos reais presentes na sala de aula e não para alunos imaginários que atendem a uma certa expectativa do próprio professor. Para Zabalza (1999), a normalidade se define como a própria diversidade presente na sala de aula e para o desenvolvimento de um projeto pedagógico contemplando a diversidade é necessário o envolvimento de toda a equipe escolar.

Entre as diversas formas de ensinar aplicáveis a todos os estudantes até a individualização de todo o processo de ensino existe um vasto leque intermediário de situações e formas de organizar o ensino, de modo que cada aluno possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprios para a sua aprendizagem, como apontam Madureira e Leite (2003) sobre a organização do ensino, que pode envolver:

- Organização dos espaços da sala de aula e/ou escola, em oficinas, clubes, ou “cantos”, de modo que os alunos possam realizar tarefas diferentes num mesmo espaço e tempo;
- Organização dos objetivos específicos e conteúdos a abordar, realizado em conjunto com os alunos e planejada em linguagem que lhes seja acessível [...];
- Organização das atividades a realizar em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente [...];
- Seleção ou elaboração de recursos didáticos adequados às aprendizagens pretendidas e passíveis de serem usados de forma autônoma pelos alunos, os quais vão desde os mais simples materiais para a construção de algo pelos alunos, até ao software educativo relativo a determinado tema;
- Criação de instrumentos de auto regulação e auto verificação das atividades realizadas e das aprendizagens alcançadas, sem os quais o aluno continua dependente do professor para saber o que vai fazer a seguir, em que ponto do processo se encontra e o que lhe falta fazer (MADUREIRA; LEITE, 2003, p. 102-103).

Como se pode observar, nem tudo que é desenvolvido em sala de aula é possível de ser trabalhado por meio da diferenciação pedagógica nos grandes grupos. Há tarefas

que precisam realmente ser realizadas individualmente, por isso a equipe escolar necessita avaliar constantemente quando é necessária a utilização de estratégias mais individualizadas ou não, quando é necessário um recurso ou não, quando é necessário um profissional de apoio ou não. Desse modo, é válido conceituar o que a literatura chama de individualização do ensino.

1.2.2 Da individualização aos níveis diversificados de ensino

Há várias formas de se individualizar o ensino que vão desde práticas menos discriminativas – quando, por exemplo, a turma é organizada em pequenos grupos de trabalho e cada um tem uma tarefa a ser executada de acordo com suas potencialidades e o objetivo comum depende da execução de cada tarefa por cada integrante do grupo – até práticas mais discriminativas, isto é, quando o grande grupo de alunos tem uma mesma tarefa a ser executada enquanto um ou dois alunos tem uma tarefa diferente para realizar (MADUREIRA; LEITE, 2003). Dentre as práticas mais discriminativas, além do professor poder criar uma situação constrangedora e reforçar a diferença, o professor encontrará um dilema: dar atenção para o grupo maior de alunos ou para os dois que apresentam mais dificuldades?

Para Porter (1997), a necessidade de uma variedade de práticas pedagógicas distintas para o ensino do estudante PAEE é uma evidência cada vez menor, pois:

As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais [...]. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos (PORTER, 1997, p.45).

Um caminho apontado pela literatura para a não distinção de estratégias ao ensinar estudantes PAEE é o ensino com níveis diversificados. Trate-se da elaboração de aulas com base em variações que possam responder às necessidades especiais dos alunos. Essa estratégia implica na identificação dos principais conceitos que tem de ser ensinado em uma determinada atividade ou num projeto desenvolvido, na determinação de uma variedade de formas por meio das quais os alunos exprimirão a sua compreensão e o desenvolvimento dos meios de avaliação correspondentes aos diferentes níveis de desempenho (PORTER, 1997).

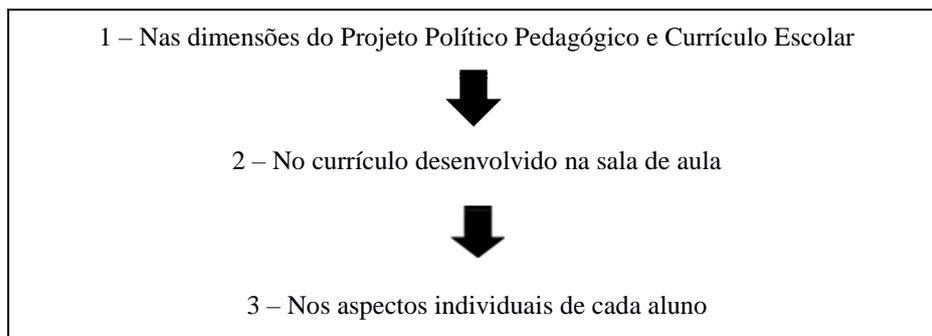
Para a efetividade de tal modelo de ensino, bem como para outros, o autor aponta a importância da formação continuada dos professores em relação ao conceito de tal modelo e à colaboração da equipe escolar (professores de Educação Especial, profissionais especializados até a gestão escolar) para discutir como se dará a sua implementação e avaliação.

Contudo, às vezes, são necessários ajustamentos do projeto curricular da turma a fim de atender às necessidades específicas de determinados estudantes, sem perder de vista os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade. Tais atividades é o que a literatura define como adaptações curriculares individualizadas.

1.2.3 Adaptações curriculares

De acordo com Heredero (2010), e como pode ser observado na Figura 1, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis, partindo dos aspectos relacionados, primeiramente, ao Projeto Político Pedagógico da escola que deve visar o envolvimento e a construção de uma identidade inclusiva por todos os atores do processo educacional. Em seguida, trata-se dos aspectos relacionados ao currículo e, por fim, as adaptações relacionadas às especificidades do aluno.

Figura 1 – Níveis de adaptações curriculares



Fonte: Adaptado de Heredero, 2010.

Para o autor, as adaptações não se centram exclusivamente no aluno, elas são relativas e flexíveis e devem formar um “contínuo de menor a maior significação, e, deverão ser revisadas e avaliadas constantemente” (HEREDERO, 2010, p. 200).

As adaptações relativas à dimensão do aluno podem ser denominadas adaptações curriculares individualizadas ou adequações curriculares individualizadas (ACI), defendido por alguns pesquisadores, como Giné e Ruiz (1995). Além disso, implicam que

o currículo escolar geral seja o mesmo para todos os alunos e que se possa adequá-lo a cada um, na medida que for necessário para o seu aprendizado. Trata-se, portanto, de desenvolver procedimentos e instrumentos que permitam assegurar que os alunos PAEE recebam uma educação adequada às suas necessidades e ambientes menos restritivos.

Para tanto, a realização das adaptações curriculares individualizadas requer o cumprimento de algumas ações por parte da equipe responsável pelo processo educacional inclusivo, entre elas: (a) realizar avaliação psicopedagógica para a tomada de decisão quanto a proposta curricular desenvolvida para o aluno; (b) proporcionar ambientes menos restritivos; (c) eliminar, na medida do possível, os recursos educacionais especiais e propiciar situações escolares comuns a todos e (d) proporcionar a participação do próprio aluno, sempre que possível, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu programa individual (GINÉ; RUIZ, 1995).

Para Roldão (1999), o conceito e a implementação de adequações curriculares requerem uma relação contínua entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, entre o que ensinar e a quem se ensina, procurando estabelecer um peso igual a essas duas dimensões: o currículo e os sujeitos, ou seja, adequar implica “agir sobre algo (o currículo) para alguém (os estudantes)” (p.58).

Moreira e Baumel (2001) apontam que “as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento” (p. 10). Para Giné e Ruiz (1995), um projeto educacional que assume a diversidade e possibilita a realização de adequações ou adaptações curriculares precisa atender a alguns aspectos, considerados por eles indispensáveis:

1. Uma escola que reconheça as diferenças individuais;
2. A identificação funcional das necessidades educacionais dos alunos nas diferentes áreas, permitindo determinar quais auxílios pedagógicos um aluno pode necessitar em sua educação, concentrando-se em suas potencialidades e não em suas limitações;
3. Desenvolvimento de propostas curriculares diversificadas;
4. Agrupamentos flexíveis dos alunos;
5. Trabalho de colaboração entre professores e equipe de multiprofissionais;

6. Desenvolvimento de atitudes favoráveis por parte de toda a comunidade educacional, aceitação dos valores de uma escola democrática, solidariedade e respeito às diferenças individuais.

De acordo com González (2002), as adaptações curriculares também se caracterizam em dois tipos, sendo:

- (a) Adaptações não significativas: relativas às estratégias utilizadas que se distanciam minimamente do currículo comum da turma.
- (b) Adaptações significativas: estão relacionadas aos objetivos e aos conteúdos. Trata-se de modificações profundas, pois têm implicações nos componentes curriculares.

Há também as adaptações relativas à organização do tempo e à disposição do espaço para a realização das atividades escolares. A seguir é apresentado o Quadro 1 para melhor definição de tais medidas.

Quadro 1 – Estratégias de adaptação curricular

Nível	Elementos curriculares	Relação com o currículo comum
1	Organização e disposição do espaço	
2	Estratégias e atividades	
3	Recursos educativos	
4	Momentos, formas e critérios de avaliação	
5	Estruturação do tempo	
6	Conteúdos	
7	Objetivos	

Fonte: Adaptado de Leite e Madureira (2003).

Dentre os inúmeros fatores que podem contribuir para a garantia da escolarização dos estudantes PAEE em escolas comuns, constata-se que não há métodos específicos para esta população ou para vários subgrupos, dado que “os alunos podem precisar de mais tempo, mais apoio, mais recursos específicos ou atenção especial, mas as metodologias de ensino propriamente ditas não são diferentes daquelas que se usam com o restante dos alunos” (MADUREIRA; LEITE, 2003, p. 107). A diversificação de estratégias, não obstante, muitas vezes, é utilizada pelo professor, mesmo sem ele necessariamente ter a ideia de sua conceitualização.

Ademais, é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e

reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que tem os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os estudantes PAEE. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula.

1.2.4 Acomodações e modificações no ensino

Muitos pesquisadores da área, ao se referirem às práticas pedagógicas diversificadas para a escolarização dos estudantes PAEE, mencionam os termos acomodações ou modificações pedagógicas que, ao serem analisados, observa-se que são ações bastante semelhantes às práticas de adaptação curricular.

Para Falvey, Givner e Kimm (1999), as acomodações são apoios individualizados para os alunos que visam facilitar o acesso à aprendizagem em uma situação em que as expectativas acadêmicas não foram modificadas, ou seja, os objetivos e conteúdos trabalhados são os mesmos para todos os alunos, mas as estratégias para se atingir a aprendizagem de tais conhecimentos são diferenciadas. Como exemplo, pode-se citar a ampliação de tempo para realização de um teste, dado que o aluno lê de forma mais lenta se comparado aos outros colegas da sala, ou utilização de softwares e outros recursos tecnológicos para proporcionar o apoio necessário para alunos com deficiência física.

Orsati (2013), em um estudo sobre acomodações, modificações e práticas efetivas para salas de aulas inclusivas expõe que o acesso de todos ao currículo geral implica na avaliação das necessidades educativas de cada estudante e, no caso de alunos com necessidades mais complexas, é relevante se pensar em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) ou como o autor denomina, um programa individualizado, elaborado por toda a equipe escolar (professores, pais, gestores e outros profissionais que atendem ao aluno). Dentro deste programa, pensa-se nas possíveis acomodações, nos objetivos de ensino para o aluno e nos suportes que darão acesso para o programa, incluindo materiais, adaptações e suportes individualizados.

De acordo com Orsati (2013), os estudantes não precisarão o tempo todo de um programa individualizado ou de um suporte individualizado, de tal modo que é importante avaliar os momentos que precisam dessas estratégias e os momentos em que aprenderão

juntamente com os demais alunos, realizando as mesmas atividades sem acomodações. Por exemplo, alunos PAEE podem trabalhar a mesma atividade que os demais alunos, entretanto, respondendo cinco de um total de dez exercícios de matemática (programa individualizado) ou podem usar a calculadora e focar no mesmo objetivo e responder todos os dez exercícios (suporte individualizado).

Para Madureira e Leite (2003), as modificações no ensino podem ser caracterizadas em cinco níveis, relacionadas ao(s)/às:

1- Recursos educativos:

- a. De caráter pedagógico: o próprio professor da sala comum as realiza sem apoio, pois diz respeito a sua disciplina - como exemplos: Um aluno com deficiência visual na Educação Infantil que necessita de materiais táteis e concretos ou um aluno com deficiência intelectual nos primeiros anos de alfabetização que precise de letras móveis e listas de palavras;
- b. De caráter mais especializado: requer a intervenção de um professor ou profissional especializado, como um aluno com baixa visão que necessita da elaboração do material ampliado ou um aluno com paralisia cerebral que requer um sistema de comunicação alternativa.

2- Recursos humanos: envolvem a presença e atuação de profissional, professor especializado ou equipe multidisciplinar. Como exemplos cita-se um aluno cego que necessita de um técnico ou profissional especializado para tratar das questões de mobilidade, ou um aluno surdo que requer a presença de um profissional intérprete ou, ainda, um professor da sala comum que necessita de um professor de educação especial para auxiliá-lo em estratégias diferenciadas em matemática.

3- Avaliações: podem ser definidas quanto aos instrumentos, à modalidade e ao tempo.

- a. Instrumentos de avaliação: modifica-se a forma como o aluno realizará a avaliação, mas os conteúdos são os mesmos, por exemplos, uma prova em Braille ou a utilização do computador por um aluno PAEE para a realização da mesma avaliação aplicada ao grande grupo;
- b. Modalidade de avaliação: ocorrem quando, por exemplo, um aluno apresenta dificuldades na realização de uma avaliação oral, devido às características específicas de tal estudante (por exemplo, ser surdo ou

apresentar dificuldades de fala). Desse modo, modifica-se a avaliação, sendo realizada pela maioria pela via oral para a língua escrita ou língua de sinais;

- c. Tempo: pode ser necessário, por exemplo, quando um aluno necessita de um equipamento especial para a realização da avaliação.
- 4- Nível temporal: as diferentes situações relacionadas ao tempo e à frequência dos alunos podem implicar em sua aprendizagem, de tal modo que a discussão de cada caso, com toda equipe escolar, é fundamental para a tomada de decisão em relação às possibilidades de ensino para este aluno. As modificações relacionadas ao tempo, podem estar comprometidas com a necessidade de mais tempo para um determinado aluno alcançar os objetivos de cada ciclo de escolaridade. Outra situação pode decorrer da necessidade de mais tempo por um aluno que apresenta dificuldades na aquisição e generalização de informações, de modo a necessitar de mais tempo para atingir os objetivos do ciclo em que se encontra. E uma terceira ocorrência pode suceder de crianças com problemas crônicos de saúde que fiquem hospitalizadas por muito tempo. Talvez, esta criança necessitará de mais tempo, assim como de outros recursos de apoio e/ou humanos.
- 5- Conteúdos e objetivos: tais modificações podem ocorrer de diversas maneiras, desde a alteração na priorização ou seguimento de alguns objetivos ou conteúdos, introdução de novas metas, substituição de algumas ou eliminação de outras. Ressalta-se, entretanto, que se as modificações afetarem todos os conteúdos e objetivos do currículo, tal prática já não se define mais como uma adaptação ou acomodação, mas, sim, como um currículo especial. Para Madureira e Leite (2003), a eliminação de conteúdos ou objetivos deve ser pensada somente em casos excepcionais e avaliada por toda a equipe, de modo que não haja prejuízos para tal aluno em seus próximos anos escolares. Assim, o caminho preferencial sugerido pelas autoras é o da substituição de algumas metas por outras.

Pode-se observar que as modificações ou acomodações do currículo vão do menor afastamento até o maior distanciamento deste. Entretanto, os caminhos e as modificações necessitam ser realizadas de acordo com as características de cada estudante e sempre devem ser avaliados por toda equipe escolar.

Há também na literatura, o termo ajuste da programação, utilizado para a descrição de estratégias pensadas e preparadas com diferentes materiais, organizando a classe de forma que seja possível aprender com diferentes ritmos e de diferentes maneiras, “predispondo-se a flexibilizar o tratamento com os alunos e a captar a sua melhor maneira de comunicar-se com cada um deles, para ajustar e modificar sua intervenção facilitadora da aprendizagem e do crescimento pessoal” (GINÉ; RUIZ, 1995, p. 304).

1.2.5 Currículos especiais

De acordo com Madureira e Leite (2003), entende-se por currículo especial aquele que é diferente da proposta curricular oficial sugerida para o mesmo ciclo de escolaridade e/ou idade do aluno, implicando diferentes objetivos em todos os elementos curriculares.

Dentre os currículos especiais, destaca-se o currículo funcional pensado para promover a autonomia do estudante PAEE, sua interação social, familiar e laboral, na medida de suas possibilidades. Sua principal característica é a “funcionalidade dos conhecimentos a adquirir, isto é, sua utilidade para o aluno e comunidade em que se insere” (MADUREIRA; LEITE, 2003, p.118). Para as autoras, a implementação de um currículo funcional para estudantes que apresentam deficiências mais severas é fundamental, considerando que muitos alunos realizam atividades pré-escolares desde pequenos até a idade adulta, isto é, atividades inteiramente desajustadas, não contribuindo para a sua escolaridade básica e reforçando a ideia de incapacidade nesses estudantes.

Dentro dessa mesma categoria também se encontra o Currículo Funcional Natural (CFN), criado no início da década de setenta por um grupo de pesquisadores da Universidade do Kansas. De acordo com Zutião, Boueri e Almeida (2014), este currículo foi proposto, inicialmente, para crianças sem deficiência com idade entre quatro e cinco anos, porém, desde a década de oitenta, vem crescendo o seu uso na área da Educação Especial. O CFN trata de um currículo focado naquilo que está acontecendo, no que é natural para o indivíduo e visa o êxito do estudante nas diversas esferas da sociedade. Esse currículo é programado de forma individualizada, de acordo com a realidade, especificidades e necessidades de cada aluno. Além disso, cada programa educacional deve incluir os mais eficazes planos e procedimentos de ensino e também uma avaliação contínua do êxito e do fracasso desses procedimentos, bem como dos objetivos elencados para cada aluno. Para Suplino (2005), o currículo deve ser funcional, natural, divertido e ocasionar o menor número de erros para que o aluno não se sinta desmotivado. Nesse

contexto, observa-se em pesquisas, como as de Zutião, Boueri e Almeida (2014), que o CFN é uma prática com resultados positivos para alunos com deficiência intelectual.

1.3 OUTRAS CONCEPÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Aliado aos fatores econômicos, sociais e culturais, os modelos tradicionais de ensino revelaram-se, por muito tempo, excludentes e produtores do fracasso escolar por não considerarem a diversidade e as características individuais dos alunos no processo de ensinar e aprender. Nesse contexto, muitas pesquisas desenvolvidas, como as de Falvey, Givner e Kimm (1999), Constantino et al. (2012) e Santos (2015), retratam novos paradigmas de educação em busca da democratização do conhecimento e do acesso à escolarização pela diversidade, apontando experiências e caminhos promissores ao se pensar no ensino para turmas heterogêneas.

São propostas que partem de uma dimensão mais global de educação e apresentam estruturas e metodologias que permitem aos professores, juntamente com a equipe escolar, programar os objetivos, os conteúdos e as avaliações da aprendizagem de todos os alunos, como também podem contribuir para a tomada de decisão na escolha de estratégias que facilitem o aprendizado do aluno PAEE. Além disso, possibilitam refletir e elaborar meios para a participação de todos sem a necessidade de diferenciar o ensino a todo momento, visando organizá-lo para que o aluno-alvo participe da maneira mais próxima possível do que se está sendo feito em sala de aula e do que os seus colegas estão desenvolvendo, quando não lhe for possível a mesma participação. Para exemplificar, serão apresentadas apenas algumas dessas propostas embasadas na perspectiva da educação inclusiva, pois não seria possível esgotar, nesse estudo, os diferentes modelos existentes.

1.3.1 Comunidades de Aprendizagem

De acordo com Constantino et al. (2012), Comunidades de Aprendizagem é uma proposta de escola articulada ao bairro a que pertence e visa a potencialização da aprendizagem por todos os estudantes, garantindo melhorias na formação dos familiares e das pessoas que vivem no entorno da unidade escolar. Por meio de várias ações que envolvem desde a gestão escolar até a comunidade em geral, visam a transformação do

espaço escolar e trabalham no sentido de democratizar as relações e o acesso aos conhecimentos, articuladas com interações mais solidárias e respeitadas.

As Comunidades de Aprendizagem surgem de experiências bem-sucedidas nos Estados Unidos e na Espanha em resposta à ineficácia do ensino tradicional e em busca da superação do fracasso escolar. De acordo com Constantino et al. (2012), em contexto espanhol, há mais de 100 Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (Espanha).

No Brasil, tal proposta é desenvolvida e difundida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A aprendizagem dialógica é o princípio central de Comunidades de Aprendizagem. Tal conceito baseia-se em teorias sociais que visam uma educação igualitária perante aos desafios da sociedade da informação por meio de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (CONSTANTINO et al, 2012). Os resultados de pesquisas sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem (CONSTANTINO et al., 2012) apontam experiências bem-sucedidas no Brasil, considerando que veem favorecendo a aprendizagem e o acesso ao conhecimento pelos estudantes envolvidos nesses contextos educativos.

Para Falvey, Givner e Kimm (1999), ao se criar uma comunidade de aprendizagem, cada indivíduo adquire a sensação de pertencimento ao grupo e sente-se acolhido e valorizado, possibilitando a ocorrência de uma aprendizagem autêntica. Para os autores, os professores desempenham um papel muito importante enquanto mediadores na criação de uma comunidade de aprendizes. É importante que esta seja criada no início do ano letivo, pois é a oportunidade de se estabelecer as regras e padrões de comportamento que determinarão como será o ambiente de ensino em que pertencem, podendo ser denominado como desenvolvimento do “contrato social” (FALVEY; GIVNER; KIMM,1999, p.143). O envolvimento dos estudantes nesse momento é muito relevante, pois trata-se de uma oportunidade para praticarem a participação no processo democrático.

Além disso, há um conjunto de fatores didáticos que levam ao bom desenvolvimento das comunidades de aprendizes, como o gerenciamento do tempo, tomada de decisões em grupo, planejamento das atividades, observação da necessidade de adaptações ou não, equipamentos necessários para determinados alunos, necessidade

de apoio individual ou adicional e disposição das rotinas diárias para “otimizar a aprendizagem e minimizar as distrações” (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, p.144).

1.3.2 Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Pesquisas portuguesas, como as de Correia (2007) e Correia e Tonini (2012), apontam o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) como um modelo promissor para o ensino de estudantes PAEE. De acordo com Correia (1997), o MAD visa dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, embora com particular incidência em alunos público-alvo. Para o autor, pressupõe-se um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam enfrentando problemas de aprendizagens ao início do seu percurso escolar. Assim, é um modelo que se apoia num conjunto de intervenções sistematizadas, denominada de níveis múltiplos, que permitem, com base na determinação de uma linha de base, verificar o progresso desse aluno e, se for o caso, monitorá-lo a partir dos serviços de uma equipe interdisciplinar.

O MAD tem como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino e, conseqüentemente, o currículo, devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos. Assim, os componentes que embasam o MAD, de acordo com Correia e Tonini (2012), são: o que deve ser ensinado (identificação e planeamento), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação ou avaliação).

Contudo, para que tais premissas se concretizem, o princípio da colaboração precisa ser respeitado. Para tal, o planeamento, as intervenções e a avaliação devem se apoiar, muitas vezes, no trabalho de uma equipe e não só no do professor de turma. Esta equipe, designada de Equipe de Apoio ao Aluno (EAA) ou Equipe Interdisciplinar (EI), possui vários objetivos, dentre os quais destaca-se i) a consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e sócio emocionais que um aluno possa apresentar; ii) a identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno; iii) a observação e a apreciação do processo do aluno; iv) o/a delineamento/proposta de intervenções adequados(as) às capacidades e necessidades de um aluno; v) a verificação do sucesso das intervenções; vi) a monitorização do progresso do aluno e vii) a comunicação entre a escola, a família e a comunidade (CORREIA, 2007). Todo planeamento e proposta de intervenção devem ser elaborados pela equipe escolar

juntamente com o professor da turma e documentados no planejamento educativo individualizado (PEI) do aluno.

1.3.3 Modelo de Consultoria Colaborativa

Esse modelo requer um profissional para dar assistência a uma ou várias escolas e permite atender um grande número de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). As atribuições do profissional podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até a formação ou treinamento para mediadores, para outros professores ou para os demais profissionais que trabalhem na escola e até para os pais de alunos PAEE que necessitam de formação para, por exemplo, utilizar um recurso elaborado tanto para ser usado na escola como em casa. Trata-se de um modelo que requer tipos específicos de habilidades ou conhecimentos em áreas de deficiências ou campo específico do consultor.

Na literatura de Educação Especial e consultoria colaborativa escolar, tais profissionais que executam esse trabalho têm sido referidos como consultores, sendo psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros. Os estudos produzidos nessa área têm mostrado a Consultoria Colaborativa Escolar como um caminho promissor à escolarização de estudantes PAEE em escolas de ensino comum (LOURENÇO, 2012, ASSIS, 2013; CALHEIROS 2016), pois visa a decisão, a implementação e a avaliação da equipe pelos melhores caminhos a serem escolhidos para o ensino e o aprendizado do estudante, seja por meio de uma adaptação curricular, acomodação do ensino, utilização de um recurso material, tecnológico, entre outros.

1.3.4 Modelo de Coensino

O Coensino envolve um trabalho de parceria entre os professores especializados e do ensino comum para elaboração, implementação e avaliação das estratégias que melhor possibilitem o acesso e o aprendizado do estudante PAEE juntamente com sua turma. Há mais de uma década o grupo de pesquisa GP-Foreesp produz estudos sobre a efetividade de tal modelo de ensino e corrobora com seus resultados que demonstram o Coensino como uma importante ferramenta na escolarização de estudantes PAEE no ensino comum (ZANATA; CAPELLINI, 2004; LAGO, 2014 RABELLO, 2012; VILARONGA, 2014).

O modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social de deficiência, dado que pressupõe que é a escola que precisa ser transformada para atender a diversidade. Além disso, prevê que é preciso lapidar o ensino ministrado em classe comum para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, seja para os alunos com ou sem deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Assim, a responsabilidade pelo ensino é partilhada e não recai somente sobre o professor de ensino comum. O Coensino presume o compartilhamento de informações teóricas e práticas do professor de Educação Especial que contribui com o seu conhecimento em técnicas, estratégias e atividades específicas com os saberes do professor do ensino comum relacionados ao currículo. Portanto, a utilização de estratégias, como adaptações, acomodações ou adequações curriculares será uma decisão tomada e executada em conjunto. A proposta educacional no trabalho em Coensino é que a escolha sobre *o que, como, por que e para quem* ensinar seja compartilhada entre os profissionais num objetivo único de escolarizar a todos.

1.3.5 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Pouco conhecido ainda no Brasil, a proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender. Além disso, consiste num suporte para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que visem a acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos ou soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2013), como a criação de páginas da web acessíveis.

Utilizado principalmente nos EUA, muitas pesquisas já foram desenvolvidas, como as de Rose e Meyer (2002) e Nelson (2014), e apontaram resultados promissores relacionados ao acesso e ao aprendizado de estudantes de turmas heterogêneas. Como tema central do presente estudo, dedicaremos um capítulo para melhor detalhar tal proposta.

Estas e muitas outras propostas poderiam ser aqui levantadas como meios para a promoção de um ensino inclusivo. Portanto, a opção pela utilização de uma estratégia ou a implementação de um serviço ou a elaboração de um recurso não exclui a possibilidade

de se pensar, organizar e reorganizar o ensino de formas variadas para melhor atender cada estudante.

Alguns poderão necessitar de um apoio individualizado para determinadas atividades e para outras não, enquanto que outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas, e outros não. O que não pode acontecer no ensino, em turmas inclusivas, é a utilização das mesmas práticas, da mesma estratégia ou do mesmo recurso para todos os alunos. Além disso, é necessária a avaliação contínua do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante. Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino (acomodações, serviços de apoio, atendimentos especializados, entre outros), maiores as chances de participação e aprendizado dos alunos e desenvolvimento de boas práticas.

Desse modo, diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis às boas práticas para o aprendizado de todos, abordaremos a proposta teórica do DUA como ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 2

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENSINAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Frente ao desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2013). Destaca-se, ainda, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto.

O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2013) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts. A inspiração para o seu surgimento se deu a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do *Design Universal*, de modo que todos pudessem ter acesso, sem qualquer limitação (NELSON, 2014).

Um exemplo que esclarece a compreensão de tal conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física ou dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas.

Não se trata, portanto, de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, enfatizar a necessidade de se pensar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa que, infelizmente, ainda parece apontar para um antagonismo fundamental entre a população estudantil atendida atualmente e o currículo que é oferecido, padronizado, engessado e imposto, denominado de currículo de tamanho único por Rose e Meyer (2002).

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes.

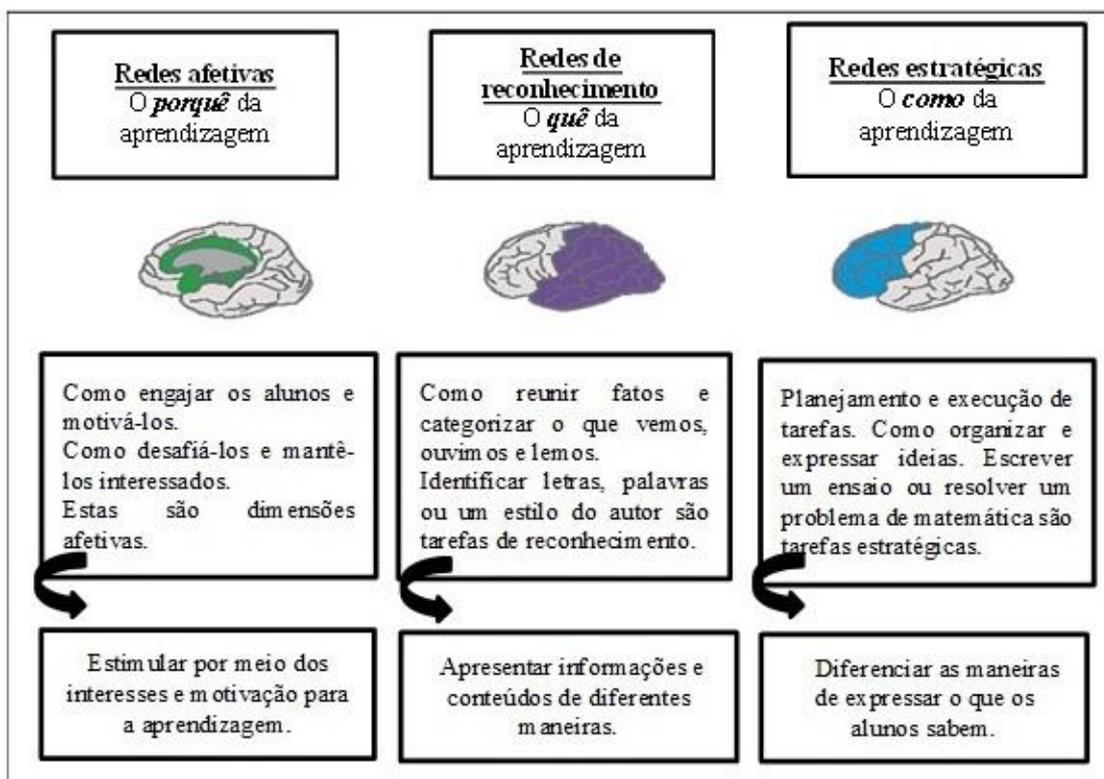
Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos em sala de aula, podendo beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.

Segundo Nelson (2014), o DUA está fundamentado em pesquisas científicas sobre a aprendizagem que ressaltam que:

- 1- A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, ou seja, a quantidade de sono, a alimentação, as predisposições e as emoções são fatores que precisam ser respeitados;
- 2- É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento. Uma das mais ricas fontes de aprendizagem são aquelas adquiridas por meio de experiências;
- 3- As emoções têm uma importância fundamental, pois motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- 4- O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se tais aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, os conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
- 5- A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, em outras palavras, as informações precisam relacionar-se e estarem interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;
- 6- Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos e ritmos de aprendizagem e modos singulares de aprender em cada indivíduo;

7- A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem, designados de redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (ROSE; MEYER, 2002), conforme Figura 2.

Figura 2 – Estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Traduzido e adaptado de Nelson (2014).

Rose e Meyer (2002) apresentam o seguinte exemplo: imagine dois estudantes ouvindo um poema ao mesmo tempo. O primeiro pode estar encantado com a linguagem e com as imagens que ele cria em sua mente, desse modo, está conectado à atividade e ansioso para aprender mais. Um segundo estudante está cansado e desinteressado, as palavras não significam nada para ele, concluindo que poemas são mudos e agora está pensando em outra coisa para ocupar seu tempo. A forma como os dois estudantes respondem e escutam o poema refletem os resultados de nossas redes afetivas. A boa notícia é que o professor pode ajudar o segundo estudante a conectar-se ao poema e a experiência da poesia por meio do **princípio de engajamento** (ROSE; MEYER, 2002), primeiro princípio do DUA que deve embasar a elaboração de uma atividade acessível.

Há várias estratégias que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento do aluno na atividade, como i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem; iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. Tais estratégias podem ser colocadas em prática por meio da utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros.

As redes de reconhecimento, correspondentes ao segundo princípio do DUA - **o da representação**, são estratégias pedagógicas que apoiam a apresentação e o reconhecimento da informação a ser aprendida. Em outras palavras, é a relação que se faz com o conhecimento por meio da memória, necessidades e emoções de cada um. O modo pelo qual as informações são apresentadas aos estudantes podem expandir ou limitar seus conhecimentos e também demonstrar se eles irão ou não aprender o conteúdo (ROSE; MEYER, 2002).

O princípio da representação aponta os caminhos que podem ser oferecidos aos estudantes para que acessem conhecimentos prévios, ideias, conceitos e temas atuais a partir de informações apresentadas e, ao mesmo tempo, pode fornecer suporte para decodificar essas informações (ROSE; MEYER, 2002). Assim, vários exemplos sobre o mesmo conteúdo são fornecidos, destacando características importantes, recorrendo às mídias e a outros formatos que oferecem informações básicas. Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maior as possibilidades em aprendê-lo. Exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros.

Dos três princípios que sustentam o DUA, observa-se que os professores parecem se sentir mais confortáveis com esse último princípio mencionado. Para Rose e Meyer (2002), possivelmente, isso ocorre porque a base da representação é o próprio ato de ensinar. E ensinar é o que a maioria acredita que está fazendo quando se torna professor. Como compartilhar as informações com os estudantes? Como decidir as ferramentas, recursos e estratégias a serem utilizadas? As orientações do princípio da representação auxiliam na resposta a todos esses questionamentos. De acordo com Rose e Meyer (2002), o princípio da representação é estruturado em torno de três orientações:

- Dar opções para a compreensão: mobilidade entre os conhecimentos prévios até aos conceitos mais abrangentes, trabalhar com conceitos mais complexos para ganhar uma compreensão aprofundada;
- Dar opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: oferecer suporte para os estudantes em sua compreensão de textos, números, símbolos e linguagem;
- Dar opções para percepção: adequação de informações auditivas, visuais e concretas.

São estratégias do princípio de representação: ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, relacionar os problemas de matemática e de vocabulário ao conhecimento prévio, aplicar problemas às situações de vida diária, encorajar a elaboração de desenhos para traduzir e visualizar problemas com palavras, fazer duplas de aprendizes entre aluno PAEE e outro não, formar grupos heterogêneos durante atividades de aprendizagem coletiva, realizar conexões interdisciplinares com o que os alunos estão aprendendo em outras áreas, reescrever problemas de palavras em termos simples, criar bancos de palavras em cartazes e pendurá-los na sala de aula para visualização e utilizar recursos de ensino auditivos, visuais e sinestésicos para favorecer diferentes estilos de aprendizagem visando alcançar um número maior de alunos do que as instruções diretas ou em lápis-papel e lousa-livro (FURNER; YAHNYA; DUFFY, 2005).

Por último, e não menos importante que os demais, está o terceiro princípio - **Ação e Expressão**, ligado às redes estratégicas. Inicialmente, pode ser entendido como diretamente relacionado à avaliação da aprendizagem somente, mas essa diretriz é bem mais profunda. Estudantes precisam de apoios, medidas e orientações para aprender a todo momento, por isso, no princípio da Ação e Expressão pensa-se nas estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida (NELSON, 2014) e visa-se a disponibilização de modelos flexíveis de demonstração de desempenho, buscando oportunizar a prática com apoio, fornecer *feedback* relevante e contínuo e proporcionar oportunidades flexíveis para demonstrar competências.

Para Nelson (2014), o princípio da Ação e Expressão encoraja os professores a incluírem interações físicas, usar tanto a alta tecnologia quanto as ferramentas não tecnológicas e estruturas que guiem o aluno para sua auto avaliação. A diversificação de estratégias pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos. Desse modo, é fornecido aos alunos oportunidades para que eles demonstrem

o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações que pode incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros.

São exemplos de estratégias utilizadas para o alcance de tal princípio: elaboração e utilização de mapas conceituais - construídos on-line ou em papel - que proporcionam aos alunos um mapa gráfico para evidenciar a aprendizagem, gráficos elaborados com dados sobre o progresso de aprendizagem dos alunos, aprendizagem cooperativa (discussões em pequenos grupos sobre o que foi aprendido), pensar “em voz alta” (encorajar os alunos a falarem sobre o que aprenderam), exercícios orais, de socialização, entre outros. Para melhor ilustrar os três princípios que orientam o DUA na elaboração e planejamento de atividades, estratégias e materiais acessíveis, elaborou-se o Quadro 2:

Quadro 2 – Princípios orientadores do DUA

ORIENTAÇÕES PARA O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM		
<u>ENGAJAMENTO (Redes afetivas)</u>	<u>REPRESENTAÇÃO (Redes de reconhecimento)</u>	<u>ACÇÃO E EXPRESSÃO (Redes estratégicas)</u>
<p><u>Fornecer opções de auto regulação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; - Facilitar habilidades de enfrentamento e estratégias pessoais; - Desenvolver a auto avaliação e reflexão. 	<p><u>Fornecer opções para a compreensão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ativar ou fornecer conhecimentos profundos; - Destacar características críticas, grandes ideias e as relações. 	<p><u>Fornecer opções para funções executivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir metas apropriadas como guias; - Planejar as estratégias de apoio ao desenvolvimento; - Melhorar a capacidade de acompanhamento dos progressos.
<p><u>Fornecer opções para sustentar esforço e persistência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a relevância das metas e objetivos; - Variar demandas e recursos para otimizar o desafio; - Promover a colaboração e comunidade; - Aumentar o feedback orientado. 	<p><u>Fornecer opções para expressões matemáticas de linguagem e símbolos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer vocabulário e símbolos; - Esclarecer sintaxe e estruturas; - Suporte para decodificação de texto, anotação matemática e símbolos; - Promover a compreensão por meio de linguagem; - Ilustrar pela mídia múltipla. 	<p><u>Fornecer opções para expressão e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a mídia para a comunicação; - Usar várias ferramentas para a construção e composição; - Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho.
<p><u>Fornecer opções para interesse e recrutamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Otimizar a escolha individual e a autonomia; - Otimizar relevância e autenticidade; - Minimizar as ameaças e distrações. 	<p><u>Fornecer opções para percepção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofertar a personalização para exibição de informações; - Oferecer alternativas para a informação auditiva; - Oferecer alternativas para a informação visual. 	<p><u>Fornecer opções para ação física:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Variar os métodos de resposta e navegação; - Otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas.

Fonte: Traduzido e adaptado de Nelson (2014).

De acordo com os três princípios orientadores do DUA, Silva et al (2013) apontam a importância de se pensar na “diversidade do processo de aprendizagem” (p.9) quando se projeta um ensino para todos, pois, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino tradicional, homogêneo e excludente, no qual o aluno PAEE e muitos outros não tem vez.

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de educação inclusiva, uma vez que se entende que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem. Desse modo, conclui-se que o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar a aprendizagem são múltiplos.

Portanto, não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos, “[...] sobretudo em um país de dimensão continental como o Brasil, cuja pluralidade política, histórica, econômica, social e cultural incide diretamente sobre a organização dos sistemas educacionais de cada contexto [...]” (MENDES; CABRAL, 2016, p.53). Todavia, há vários elementos importantes e diversificados que podem favorecer a implementação prática das políticas de inclusão escolar, além de auxiliarem os profissionais a elaborarem e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, sendo que tais elementos são encontrados num ensino que se embasa na estrutura proposta pelo DUA.

Para Orsati (2013) o planejamento do ensino para a diversidade implica, em primeiro lugar, em aceitar as habilidades, os estilos de aprendizados, as capacidades e os interesses diferenciados existentes dentro da sala de aula. Em segundo lugar, quando esse grupo diverso “não se encaixa no seu plano original” (p.214), os professores elaboram as adaptações e começam a refletir como reformular sua instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos. Para o autor, o sucesso da inclusão escolar depende da implementação de vários fatores: a) envolvimento dos pais; b) disponibilização de equipe de apoio para professores e funcionários; c) oferta de um ensino autêntico com diferentes níveis de dificuldades, adaptações e acomodações; d) ensino estruturado pelo Desenho Universal para Aprendizagem; e) construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; f) planejamento do desenho do ambiente educativo, considerando as necessidades

físicas, sensoriais e de comunicação dos alunos e g) a presença de uma equipe democrática na escola.

A mesma autora aponta ainda que o acesso ao currículo geral por todos os estudantes implica na avaliação das necessidades educativas de cada um e, no caso de alunos com necessidades mais complexas, é relevante se pensar em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) ou como o autor denomina, um programa individualizado, elaborado por toda a equipe escolar (professores, pais, gestores e outros profissionais que atendem o aluno). Dentro de tal programa, pensa-se nas possíveis acomodações, nos objetivos de ensino para o aluno e nos suportes que darão acesso ao programa, o que incluirá materiais, adaptações e suportes individualizados.

Entretanto, os estudantes não precisarão o tempo todo de ambos, do programa individualizado e do suporte individualizado. É importante avaliar os momentos em que eles precisarão dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com os demais alunos, realizando as mesmas atividades sem acomodações. Os alunos PAEE, por exemplo, podem trabalhar a mesma atividade que os demais alunos respondendo cinco de um total de dez exercícios de matemática (programa individualizado) ou podem usar a calculadora, focando-se no mesmo objetivo, e responder todos os dez exercícios (suporte individualizado). Tais estratégias estão garantidas quando se pensa em um planejamento de ensino baseado no DUA.

Chтена (2016) aponta outras estratégias que podem ser realizadas quando se pensa em um ensino estruturado de acordo com o DUA, como

- **Uso da tecnologia:** elaborar páginas sobre o conteúdo trabalhado em formato eletrônico acessível. Caso o ensino seja pautado em aulas expositivas, fornecer aos alunos apresentações audiovisuais ou pequenos textos sobre o assunto, porém deixar espaços em branco para que os alunos preencham conceitos-chave, fatos, definições e outras informações que acharem relevantes;
- **Ensino expositivo:** caso se utilize de apresentações em slides, verificar a formatação e certificar-se de que a apresentação está acessível a todos. Ler as informações em voz alta para garantir uma comunicação eficaz para todos, incluindo aqueles com deficiência visual e alunos sentados atrás de qualquer obstrução. Falar de frente para a turma para permitir aos alunos com deficiência auditiva a leitura dos lábios, incentivando o engajamento e a interação com todos os alunos. Evitar palavras que possam expor os estudantes com deficiência. Em vez disso, falar de uma forma que coloque a pessoa antes da

deficiência. Reforçar os aspectos principais usando uma variedade de formatos (por exemplo, verbalmente, graficamente ou por meio de demonstração) e explicar porque eles são importantes. Utilizar perguntas abertas para verificar a compreensão e, antes de dar a resposta, permita que os alunos tenham tempo suficiente para formular uma resposta ou fazer uma pausa para que os alunos registrem suas respostas em um pedaço de papel ou dispositivo eletrônico ou que compartilhem respostas com seu colega. Caso utilize vídeos, certifique-se de que eles são legendados ou contenham uma transcrição de texto disponível para alunos com deficiência auditiva e para aqueles que não têm compreensão auditiva;

- **Outras atividades em sala de aula:** fornecer múltiplos meios para a participação e o envolvimento dos alunos. Por exemplo, incentivar a discussão em sala de aula usando de atividades em pequenos grupos, encenações sobre o assunto, debates, estudos de caso, artigos de um minuto ou outras atividades que deem aos alunos mais de uma maneira de interagir na aula. Quando possível, oferecer aos alunos oportunidades de tomar decisões sobre sua aprendizagem. Por exemplo, dar-lhes a escolha entre vários tipos de atividade ou dar-lhes a opção de trabalhar sozinho ou em grupos para completar um exercício em sala de aula;
- **Avaliação:** utilizar uma variedade de métodos de avaliação (por exemplo, por meio de artigos, jornais de aprendizagem, apresentações, testes, questionários, exames orais) ao longo do semestre para permitir/incentivar diversas maneiras de demonstrar o aprendizado. Proporcionar aos alunos a oportunidade de concluir uma tarefa em vários formatos (por exemplo, um artigo, uma encenação, uma apresentação em grupo, entre outros);
- **Suportes adicionais:** aproveitar o tempo em que os alunos realizam suas atividades para verificar regularmente, e de forma individualizada, o progresso dos alunos com deficiência e responder às perguntas que podem ter. Acompanhar os alunos que parecem estar com maior dificuldade e incentivá-los a procurar o apoio de outros profissionais de sua escola.

Certamente, essas são apenas algumas sugestões encontradas na literatura sobre DUA para tornar a aula mais acessível a todos, sendo fundamental a avaliação da equipe escolar sobre quais estratégias e em que momento as utilizar, de acordo com cada contexto escolar. Sendo assim, a utilização de uma única estratégia ou a implementação de um

serviço exclusivo ou a elaboração de um recurso específico não exclui a possibilidade das diferentes formas que o ensino pode ser organizado para melhor atender cada estudante.

Alguns alunos poderão necessitar de um apoio individualizado para algumas atividades e para outras não, enquanto que outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas e outros não. O que não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas é utilizar-se sempre da mesma estratégia ou do mesmo recurso ou do mesmo serviço para todos os alunos, pois é necessário a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante. Quanto maior a possibilidade de se organizar o ensino com acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros, maior a chance de participação e aprendizado dos alunos.

2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Estudos produzidos em sua maioria em âmbito internacional, apontam contribuições do DUA para a escolarização do aluno PAEE em sala de aula do ensino comum (KENNEDY et al., 2013; MARINO et al., 2014; KING-SEARS; EVMENOVA; JOHNSON, 2017). Muitos desses estudos foram realizados em turmas em que havia estudantes com deficiência com alguma outra necessidade educacional especial ou dificuldades de aprendizagem. Diversos estudos, com destaque aos desenvolvidos nos últimos cinco anos, foram realizados no Ensino Superior, Ensino Médio e Fundamental em disciplinas, como Química, Ciências ou Inglês, utilizando-se, principalmente, da tecnologia como recurso no processo do ensino e da aprendizagem e, em menor escala, na Educação Infantil. Além disso, retratam o coensino e as parcerias com outros profissionais como importante aliado na realização de atividades embasadas no DUA e para a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes com e sem deficiências.

Para exemplificar tais contribuições serão destacados alguns desses estudos que foram encontrados em pesquisa de levantamento sistematizado de literatura, nacional e internacional, realizado por meio do Portal Capes e Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em uma primeira busca no Portal da Capes, utilizando-se do descritor *Universal Design for Learning (UDL)* foram encontradas mais de 200 produções acadêmicas internacionais durante o período de 1999, data de surgimento do conceito, até 2017. Dessa

forma, alguns critérios foram definidos para uma seleção filtrada das contribuições acadêmicas produzidas e relacionadas ao tema de estudo.

Assim, a busca restringiu-se às produções nacionais e internacionais realizadas nos últimos 5 anos, mais especificamente entre 2012 até meados de 2017. Foram encontrados 159 estudos, sendo 18 de estudos repetidos, totalizando, desse modo, 141 artigos. Em relação aos resultados do levantamento de pesquisas a partir dos descritores *Desenho Universal para Aprendizagem*, *Desenho Universal para a Aprendizagem* e *Desenho Universal da Aprendizagem* foram encontrados apenas 9 estudos, entre teses, dissertações e artigos, sendo três repetições, apontando, assim, a escassez de produções no âmbito brasileiro de pesquisas sobre a temática.

A seleção dos estudos aconteceu, primeiramente, a partir da leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados nas buscas realizadas. Em seguida, os resumos dos trabalhos internacionais foram traduzidos e realizou-se nova leitura para identificar sua relação com a área da Educação Especial. Em casos de dúvida sobre o tema do estudo, foi feita a leitura parcial do estudo até que tais dúvidas fossem sanadas e a seleção se desse com a maior precisão possível. Assim, excluindo-se as produções repetidas nas diferentes buscas, e as que não tinham relação com a área de conhecimento de interesse nessa tese, chegou-se a uma seleção de 147 estudos, sendo 141 internacionais e 6 nacionais.

Os dados obtidos foram analisados em relação à caracterização dos estudos, bem como em relação aos seus conteúdos. Entretanto, para o presente capítulo, devido ao número elevado de estudos levantados, serão destacadas apenas algumas das pesquisas produzidas compreender e discutir como a temática vem sendo trabalhada nos diversos níveis de ensino e nas variadas temáticas da educação.

King-Sears, Evmenova e Johnson (2017) desenvolveram uma pesquisa com estudantes do ensino médio, com e sem dificuldades de aprendizagem, em duas turmas de química. Para o auxílio às tarefas de casa, os estudantes acessaram planilhas tecnologicamente melhoradas, denominadas *Pencasts*⁷. Nesse estudo, de pesquisa-ação,

⁷ *Pencasts* trata-se de um recurso tecnológico, especificamente, de uma caneta que grava a explicação do professor ao mesmo tempo em que ele a escreve em um papel, por isso a palavra em inglês *pen*. Após a narração simultânea à escrita da atividade, utiliza-se de uma conexão USB e um software (Livescribe) para transferir ao computador. Mais informações: http://www.livescribe.com/br/faq/online_help/Maps/Connect_Desktop/c_viewing-and-playing-a-pencast-pdf.html e https://www.youtube.com/watch?v=_8adOMuouuc.

os participantes foram incentivados a usar o recurso para descobrir como resolver os problemas de lição de casa e todos expressaram satisfação com o uso da tecnologia. De acordo com a professora da turma, os estudantes com e sem deficiência completaram a maioria das tarefas de casa ao utilizarem o recurso tecnológico e quase todos os alunos apresentaram bom desempenho.

King-Sears et al. (2015) realizaram um estudo exploratório com estudantes de quatro turmas, durante a disciplina de Química, do Ensino Médio. Os alunos foram selecionados aleatoriamente para participar de um projeto baseado em DUA. Em cada turma, foram utilizados os princípios do DUA nas estratégias de ensino, como estratégias de autoavaliação, aulas de multimídia com narração, estratégias visuais e animações, conteúdos em vídeo e problemas práticos para serem solucionados. Todos os estudantes passaram por um pré-teste e um pós-teste depois de quatro semanas. Os pesquisadores avaliaram que não houve diferenças significativas no aprendizado, porém houve um efeito de interação entre alunos com e sem deficiência durante o pós-teste. Na avaliação de validade social os alunos relataram ter descoberto ideias úteis para aprender. A pesquisa apontou implicações futuras para novos estudos incluindo maior foco para refinamento das intervenções utilizando o DUA, que se mostraram benéficas no aprendizado de estudantes com e sem deficiência.

O estudo de Marino et al. (2014) acompanhou 57 alunos com deficiência, de quatro escolas comuns de Ensino Médio, ao longo de um ano escolar em suas salas de aula comum. O objetivo foi analisar o desempenho de tais alunos em aulas de Ciências, por meio da alternância da estratégia pedagógica, isto é, entre o uso de materiais curriculares tradicionais e materiais suplementares, como videogames e textos alternativos alinhados aos princípios do DUA. Os resultados indicaram que os videogames e os textos suplementares foram eficazes por proporcionarem vários meios de representação e expressão dos conteúdos. Também se observou que a estrutura do DUA, utilizada durante as aulas, possibilitou o engajamento dos alunos.

Em relação às implicações práticas do estudo, Marino et al. (2014) apontaram dois aspectos: quando os alunos com deficiência foram comparados com os seus pares sem deficiência não houve diferenças significativas, e em relação a alternância do ensino, ou seja, as unidades ensinadas por meio de jogos baseados na estrutura do DUA e as ensinadas usando materiais curriculares tradicionais, também não houve diferenças significativas. Tal resultado é justificado devido ao tempo limitado que os estudantes tinham para interagir com os jogos. Em relação aos resultados qualitativos, os autores

apontaram para a eficácia das estratégias utilizadas, pois os alunos indicaram gostar do acesso ao conteúdo de uma forma mais flexível e acessível. Além disso, verificou-se que os estudantes indicaram um desejo de incluir mais colaboração durante o jogo, significando que os educadores devem considerar o diálogo como um componente central durante unidades ensinadas por meio do DUA.

Em estudo de caso desenvolvido com alunos do Ensino Médio, Johnson-Harris e Mundschenk (2014) introduziram um exemplo específico de um plano de aula que utilizou DUA, para incluir dois alunos com problemas de comportamento em uma sala de aula comum do segundo ano do Ensino Médio. Para isso, consideraram, de acordo com o DUA, quatro questões importantes para o replanejamento das lições em sala de aula: i) Quais os resultados desejados? ii) Quais as evidências de compreensão os alunos devem mostrar que aprenderam? iii) Quais experiências de aprendizagem foram abordadas para atingir as metas e quais os pontos fortes do aluno, interesses e preferências foram considerados? iv) Como a tecnologia foi incorporada na apresentação do conteúdo, a fim de aumentar a acessibilidade e engajamento para todos os alunos?

A aula desenvolvida a partir da estrutura do DUA, fazia parte da disciplina da Língua Inglesa e tinha como finalidade a compreensão dos alunos sobre o que era um enredo e sua finalidade na literatura. Essa aula estendeu-se por dois períodos e exigiu dos estudantes a realização de um trabalho extraclasse. Os alunos com problemas de comportamento foram academicamente envolvidos, e um deles gostava de tecnologia e criou uma apresentação no computador, junto com o seu grupo, para expor as fases da história trabalhada, ilustrando-a com o uso de várias imagens. De acordo com os pesquisadores, o estudante relatou que gostava de poder optar por usar um computador ao invés de papel e lápis, ressaltando que sentiu que aprendeu as palavras do vocabulário, porque podia trabalhar com elas de sua própria maneira.

O outro estudante, que apresentava problemas de comportamento, trabalhou com um grupo de quatro alunos para criar e executar cenas de um conto. O grupo planejou e realizou uma cena para representar cada fase da trama, e os estudantes relataram que se divertiram ao fazer a tarefa e acrescentaram que sempre lembrariam das palavras do vocabulário porque imaginariam as cenas que realizaram.

O professor da disciplina relatou que os alunos com problemas de comportamento estiveram mais envolvidos durante a atividade do que em outras lições que foram compostas a partir do livro texto. Além disso, todos os estudantes conseguiram concluir

as atribuições que a atividade exigia, diferentemente das aulas tradicionais em que muitos tinham dificuldades.

Johnson-Harris e Mundschenk (2014) concluíram que ao planejar uma aula que favoreça os interesses dos estudantes e seus pontos fortes na apresentação do conteúdo, proporciona-se opções para que os alunos se envolvam com o conteúdo. Além disso, a atividade desenvolvida, baseada na estrutura do DUA, permitiu o comprometimento dos alunos com problemas de comportamento com o conteúdo de uma forma que lhes interessou, permitindo desenvolver seus pontos fortes, por meio de apoios disponibilizados para ajudá-los a monitorar e melhorar o seu comportamento durante a atividade. Durante essa aula os alunos com problemas de comportamento não foram estigmatizados e participaram mais plenamente no processo educacional.

Kennedy et al. (2013) desenvolveram um estudo respaldado nos princípios do DUA para a criação de um guia multimídia educacional baseado em uma ferramenta chamada *Podcasts*⁸ para auxiliar o ensino de conteúdos e vocabulário. O estudo teve duração de oito semanas e foi realizado em uma escola de Ensino Médio. Participaram da pesquisa um total de 141 alunos, sendo 32 alunos com deficiência e 109 sem deficiência. Todos os alunos com deficiência da escola possuíam um PEI, eram apoiados por serviços de Educação Especial, encontravam-se na mesma série e tinham em média 16 anos. Aproximadamente, 27 desses alunos tinham dificuldades na aprendizagem. Dentre os outros cinco alunos restantes, três recebiam atendimento especializado por apresentar problemas de comportamento e dois tinham diagnóstico de deficiência intelectual.

Os alunos participantes da pesquisa utilizaram os *podcasts* nas aulas de História Geral e foram aleatoriamente distribuídos em dois grupos distintos – um grupo recebia a instrução com o apoio dos *podcasts* e o outro grupo recebia a instrução como era de costume. Os resultados revelaram que os alunos, com e sem deficiência, apresentaram

⁸ *Podcast* é uma palavra que vem da união das palavras *Ipod* (aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3) e *Broadcast* (transmissão), podendo ser definido como um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4 - formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno. Os *podcasts* podem ser guardados no computador e/ou disponibilizados na Internet e vinculados a um arquivo de informação que permite que se assinem os programas, de modo que o utilizador recebe as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007). Associados ao conceito de *Podcast* estão uma série de termos específicos que são importantes esclarecer. Entende-se por *podcast* uma página, site ou local em que os ficheiros de áudio estão disponibilizados para carregamento; *podcasting* é o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na web. Por fim, designa-se por *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).

ensinados por meio do suporte dos *podcasts*, apresentaram desempenho maior do que aqueles que foram instruídos pelo método comumente usados. Também foram utilizadas outras estratégias de ensino baseadas no DUA durante o estudo, como a oportunidade dos alunos PAEE ouvirem os *podcasts* duas vezes a mais que os demais alunos, quando necessário, demonstrando o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Ainda de forma mais tímida, porém não menos relevante, algumas pesquisas e trabalhos científicos começam a ser desenvolvidos e publicados no Brasil, demonstrando resultados significativos em relação à contribuição do DUA, que se apoia no uso da tecnologia para o acesso ao ensino e aprendizagem das pessoas PAEE, na escolarização dessas estudantes em escolas de ensino comum, na educação básica e no ensino superior,

Costa (2016) avaliou a qualidade de alguns materiais educacionais, fundamentando-se na concepção do DUA, do *Design* para a Experiência e da teoria das Inteligências Múltiplas. O objetivo do estudo era o de promover as experiências dos usuários no contexto da educação inclusiva. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com especialistas da área da educação, professores da sala de aula regular, educador especial e psicopedagogo, a fim de verificar as diretrizes de qualidades propostas. A pesquisadora selecionou alguns materiais de aprendizagem utilizados no Ensino Fundamental e, posteriormente, elencou dois materiais com os seguintes critérios: i) aquele que se julgou mais apto a proporcionar experiências a todos os alunos e ii) o que se julgou gerar menor experiência. Os dois materiais selecionados foram entregues aos professores participantes que, por meio de um instrumento de análise fornecido pela pesquisadora, avaliaram tais materiais. Para comprovação do estudo, foi realizada uma triangulação com os dados obtidos. Por fim, alcançou-se um conjunto de diretrizes capazes de auxiliar no desenvolvimento e projeto de novos materiais educacionais com foco na educação inclusiva e acessibilidade.

Bastos (2016) discutiu em seu estudo procedimentos e os cuidados necessários à construção e à adequação de recursos pedagógicos para o ensino de alunos do PAEE. A autora propôs a apresentação de uma Tabela Periódica construída a partir das premissas do DUA. Dentre os recursos de acessibilidade utilizados, estavam a ampliação da tabela para alunos com baixa visão; disponibilização de todas as informações escritas no sistema Braille; construção de verbetes químicos para apoiar a compreensão dos alunos surdos sobre os elementos químicos, dado que apenas seis elementos estavam dicionarizados na Língua Brasileira de Sinais; construção de caixas de referência com representações das aplicações dos elementos em objetos, materiais e alimentos do cotidiano como forma de

facilitar a compreensão do tema para alunos com déficit intelectual, dentre outras proposições. As adaptações e proposições realizadas como forma alternativa ao ensino da tabela periódica alcançou sucesso e o estudo corroborou com outros trabalhos no sentido de apontar meios efetivos para o ensino de alunos PAEE matriculados em classes de ensino comum. Para a autora, quando o aluno é entendido como centro e ator principal do processo educativo, ele torna-se participante ativo na construção de recursos mais adequados para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem a todos.

Sondermann (2014), em estudo de cunho qualitativo, analisou o *Design* Educacional para a modalidade a distância no Centro de Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo, recorrendo a uma pesquisa-ação com três grupos focais: i) equipe de produção de recursos educacionais; ii) professores-formadores em Educação a Distância e iii) alunos-professores do curso de Capacitação em Práticas para Educação a Distância para Professores na modalidade a distância. Nas discussões suscitadas no Grupo 1, foram identificadas, dentre várias questões, as principais dificuldades e desafios do *Design* Educacional na sociedade contemporânea. A coleta de dados e a análise dos resultados dessas discussões culminaram na criação de uma taxonomia para o uso das mídias, além de contribuições relevantes para a criação de alguns recursos educacionais. O Grupo 2, tendo em vista a inclusão de alguns alunos-professores convidados, graduados e pessoas do PAEE - três com surdez e dois com deficiência visual -, contribuiu para evidenciar as ações-reflexões do *Design* Educacional no curso escolhido, adotando uma perspectiva inclusiva, inspirada no DUA. O Grupo 3 avaliou as ações resultantes da pesquisa. Os resultados obtidos trouxeram contribuições teóricas e práticas para a formação docente, acarretando, ainda, mudanças de conduta dos Grupos 1 e 2 no planejamento e na produção de recursos educacionais, bem como proposta de inclusão de uma equipe de *Design* Educacional junto à equipe de produção com uma consequente melhoria do trabalho colaborativo. Foi destacada, também, a necessidade de uma melhor definição das concepções e do modelo de educação a distância adotado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, o que, por sua vez, impactaria no *Design* Educacional numa perspectiva inclusiva.

Souza e Pereira (2015) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi o de descrever e apontar alternativas contra à exclusão sofrida pelos alunos de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também apresentavam algumas deficiências - fator que deixava boa parte do alunado à margem do processo educativo. Por meio de uma metodologia descritiva, abordou-se a experiência de uma escola da região metropolitana

do Rio de Janeiro, buscando demonstrar o quanto as estratégias pedagógicas, pautadas nos princípios do DUA, que envolviam o currículo, o posicionamento docente e os recursos adequados poderiam estimular e promover um melhor desenvolvimento acadêmico de tal público. Também vale destacar que esta experiência pautou-se em uma proposta colaborativa entre a professora de apoio à alfabetização e os professores de turmas comuns da EJA, envolvendo uma reformulação da prática docente e o uso de recursos adequados (materiais confeccionados dotados de intenção pedagógica) como opção para que o processo educativo se tornasse estimulante, proporcionando experiências sensoriais e um processo relacional que possibilitasse a aprendizagem.

O projeto trouxe à tona a grande necessidade de iniciativas elaboradas no sentido de transcender as propostas e os programas de educação voltados para a juventude e adultos. Foi possível constatar, como resultado, o maior interesse e participação dos alunos de uma forma geral que beneficiou aos alunos como um todo, visto que o currículo deixou de ser adaptado para os alunos PAEE e passou a ser pensado para atender à diversidade. Também foi possível identificar maior consciência da capacidade de aprender e melhoria na interação com o outro. Adicionalmente, constatou-se neste estudo, uma mudança da prática dos docentes que passaram a identificar ou confeccionar recursos para atender às especificidades dos alunos e a facilitar a aprendizagem, levando-os a compreensão de que o ensino não deve ser “como uma fôrma onde o aluno deve caber” (SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 8), mas uma valiosa ferramenta para que a educação seja de fato inclusiva, interessante e que promova igualdade de oportunidades a quem por muito tempo foi excluído por não atender ao esperado ou não ser o aluno dito ideal.

Silva et al. (2013) desenvolveram um estudo que analisou a acessibilidade dos conteúdos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle⁹, no curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Os objetos de estudo foram duas disciplinas disponibilizadas na plataforma Moodle e utilizadas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia a Distância. O intuito da pesquisa foi o de contribuir para a construção de interfaces virtuais mais acessíveis a todos os estudantes. Mesmo

⁹ O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em um software livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo que também constituem um grupo de suporte aos usuários. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas e apoio profissional a sua instalação (SABBATINI, 2007).

utilizando o Moodle para criar as interfaces das disciplinas, essa pesquisa permitiu identificar algumas limitações que precisariam ser superadas a fim de manter uma proposta que possibilitasse maior autonomia e acessibilidade por todos os acadêmicos para consolidar uma prática mais inclusiva. A análise foi realizada com base nos pressupostos do DUA e possibilitou, a partir das limitações identificadas, apresentar algumas alternativas que instrumentalizassem a equipe técnica e o docente no desenvolvimento de interfaces virtuais acessíveis e apontar novos olhares para futuras pesquisas.

O DUA contribuiu para o estudo mencionado acima, pois foi possível mostrar aos participantes a importância da disponibilização dos conteúdos de diferentes formas para que cada aluno possa acessá-los à sua maneira, e possibilitou reflexões que puderam subsidiar a concepção e o planejamento de ambientes virtuais capazes de ampliar o acesso dos discentes com deficiência a todos os conteúdos e atividades de aprendizagem que são disponibilizados nesses recursos.

Marcos et al. (2013) apresentaram um estudo cujo propósito foi o de analisar as interfaces de um curso de extensão virtual do Centro de Ensino a Distância da Universidade, alocado também no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. O experimento foi dividido em duas fases. Na primeira fase, um modelo de análise de usabilidade e acessibilidade foi aplicado na interface em uso, objetivando identificar os principais problemas e erros presentes no curso. Na segunda fase, foi desenvolvido um protótipo com os mesmos conteúdos, porém organizados e planejados de acordo com os padrões de acessibilidade e usabilidade. As duas interfaces foram apresentadas a um grupo de nove participantes, composto por pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e voluntários que já haviam feito o curso e designers, objetivando analisar as mudanças e o consequente nível de satisfação dos voluntários. Dois modelos de avaliação de usabilidade foram utilizados e apresentados aos voluntários com cada interface e as respostas foram comparadas para analisar o desempenho, a eficácia e a satisfação do usuário, visando melhorar o acesso dos alunos aos cursos de educação a distância.

A observação dos dados deste estudo levantou algumas discussões sobre a formação e informação de professores para configuração de ambientes virtuais de aprendizagem, a inexperiência de designers para desenvolvimento de interfaces gráficas com recursos de acessibilidade e a ausência de recursos para a correta comunicação com indivíduos com deficiência auditiva. As modificações realizadas no protótipo sugeriram ferramentas simples e pequenos ajustes que puderam melhorar ou até mesmo

proporcionar o acesso de pessoas que antes encontravam dificuldades de interação com estes ambientes. Após a avaliação, muitas pessoas com deficiência manifestaram interesse em participar de cursos a distância que fossem desenvolvidos de acordo com o protótipo apresentado.

Por meio do levantamento realizado, de pesquisas internacionais e nacionais desenvolvidas sobre a temática, pode-se inferir que o DUA contribui para agregar qualidade ao ensino para os estudantes PAEE, pois sua estrutura visa oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, por meio do uso da tecnologia digital, outras estratégias e materiais que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizagem diversificados. Uma questão que emerge desse contexto é de como ensinar os professores a planejar o ensino pensando na estratégia do DUA?

O foco geral do presente estudo foi a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Formação de Professores em DUA que viesse potencializar o conhecimento dos participantes relacionados às estratégias de ensino e a outras metodologias já existentes, a fim de contribuir para a escolarização e aprendizado dos estudantes PAEE em classes de ensino comum de maneira mais efetiva. Para isso pareceu relevante produzir uma reflexão teórica sobre o processo de formação docente para a inclusão escolar.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS

O movimento educacional de inclusão escolar implica na transformação dos ambientes educativos em espaços inclusivos, impactando a sua estrutura física, a sua composição organizacional, a presença e atuação de diferentes profissionais e no próprio papel da Educação Especial (PRIETO, 2012).

Apesar de nos encontrarmos no caminho e luta pela concretização dessas transformações, compreende-se que essas inúmeras ações são indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar. Dentre essas transformações, e muito relevante para a qualidade da educação, está a formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica e dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desde os gestores até funcionários em geral.

Bastos e Henrique (2016) apontam que os esforços para a democratização da escola pública, até então excludente e elitista, “trouxeram também grande desequilíbrio entre o aumento da oferta de vagas oferecidas à população em idade escolar e a capacidade das escolas em atender de forma satisfatória os ‘novos’ alunos” (p 301). Consequentemente, a ampliação do número de vagas para a população que antes não tinha acesso à educação pública fez emergir questões sobre a formação inicial de professores, demonstrando suas insuficiências para atendimento às demandas da diversidade (GATTI; NUNES, 2009).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) corroboram com tal ideia, e apontam que a escolarização dos estudantes PAEE em escolas de ensino comum desencadeou importantes mudanças na forma de se pensar a formação dos docentes e dos demais profissionais.

Dessa forma, na busca por medidas para enfrentar o grande desafio da melhoria da educação brasileira, isto é, de assegurar a permanência bem-sucedida de todos os estudantes das escolas de ensino comum, muitas mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro, como as reestruturações curriculares, a sistematização das avaliações de larga escala em estados e municípios e políticas de formação docente, especialmente, no formato de educação continuada (BASTOS; HENRIQUE, 2016).

Como pode ser observado nas orientações para implementação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), são abordados dois tipos de formação continuada para subsidiar o

processo de escolarização de alunos PAEE em turmas de ensino comum: i) a formação continuada de gestores, educadores e outros profissionais da escola para a educação inclusiva e ii) a formação - também continuada - para a atuação de professores na Educação Especial. No Brasil, houve prioridade em investir maciçamente em formação continuada, com destaque para as formações, principalmente, a distância e, em sua maioria, oferecida por instituições de ensino superior privadas, de professores da Educação Básica para o trabalho no AEE em SRM.

Observa-se que o desenvolvimento inclusivo das escolas e a formação docente para a inclusão escolar enfatiza, notadamente, o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Especial no AEE, realizado em SRM, em período oposto ao turno regular que o aluno frequenta. A perspectiva mais ampla de transformação dos sistemas escolares, que deveria pressupor uma formação para construção da articulação de conhecimentos entre a Educação Especial e o ensino comum - termos destacados pela própria política (BRASIL, 2008a) - ficou desprezada e pouco valorizada.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p.17-18).

Apesar dos documentos orientadores citarem a formação inicial como uma possibilidade de formação para o professor de Educação Especial e professores da educação básica, o investimento deu-se, em maior parte, nas formações continuadas, prioritariamente à distância, oferecidas, principalmente, por instituições privadas.

Por outro lado, a falta de priorização e investimento em licenciaturas para formar o professor de Educação Especial pode gerar vários entraves para o bom desenvolvimento do atendimento educacional ao estudante PAEE nas escolas de ensino comum. O professor que não tem, desde sua formação inicial uma base consistente teórica e prática para a área da Educação Especial, pode não criar uma identidade sólida com sua profissão e, conseqüentemente, conceber-se como um profissional que não conseguirá se envolver inteiramente com as questões da área, devido à complexidade de suas ações, dado que

“não obtiveram conhecimentos tão amplos e diversificados que pudessem sustentar com efetividade a prática profissional do AEE (CALHEIROS; MENDES, 2015, p. 158).

Não obstante, os estudos salientam as escassas oportunidades de formação inicial em Educação Especial existentes no Brasil e a complexidade do papel atribuído a esse profissional no desempenho de múltiplas funções. No país, há apenas dois cursos, em universidades públicas, de formação inicial para a Educação Especial, sendo um deles localizado na região Sul do país - Universidade de Santa Maria/RS e o outro na região Sudeste, o curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar/SP.

O profissional que atua nas SRM e que possui formação inicial em outra área do conhecimento, como a Pedagogia ou outras licenciaturas, considera que seus cursos de formação inicial e continuada não ofereceram fundamentações teóricas e/ou práticas suficientes para o trabalho diário junto ao conjunto dos alunos que integram o PAEE (CALHEIROS; MENDES, 2015). Somado a tais questões, os cursos de formação inicial, Pedagogia e demais licenciaturas, de professores para a educação básica para os profissionais que, teoricamente, deveriam ensinar a todos em sala de aula, incluindo o estudante PAEE, muitas vezes foram formados em cursos de graduação que contemplaram em seu currículo apenas a disciplina de Libras, obrigatória pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005b), e apenas mais uma ou nenhuma disciplina relacionada à área da Educação Especial.

De acordo com Freitas e Moreira (2011):

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em suas matrizes curriculares, mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante, para não se concretizar uma reeducação inclusiva a esse alunado (FREITAS; MOREIRA, 2011, p.70).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), em um estudo sobre o modelo brasileiro de formação de professores para a educação básica na perspectiva inclusiva, concluíram que, apesar da existência de inúmeras orientações e recomendações relevantes, havia pouca ou nenhuma consistência em relação aos conteúdos que deveriam ser priorizados nos cursos de formação inicial relativos à Educação Inclusiva.

Nesse sentido, observa-se que tanto a formação inicial quanto a continuada apresentam muitos dilemas relacionados aos pilares necessários para a construção de uma escola inclusiva que preconize em sua equipe profissionais especializados tanto para trabalhar em sala de aula como para o realizar o AEE. São formações que, muitas vezes, não consideram a discussão e a reflexão teórica de práticas pedagógicas efetivas, e negligenciam a construção de um trabalho em colaboração para se ter a escolarização em conjunto.

Os princípios inclusivos pressupõem que uma escola só é inclusiva quando sua equipe escolar é envolvida nesse processo e não somente quando o professor da sala de aula, em seu isolamento aos demais, realiza ações inclusivas ou quando basta a presença do professor de AEE na escola. A responsabilidade pela educação do aluno deve ser da equipe escolar e não de um professor específico.

Assim, constata-se que a formação inicial do professor no Brasil ainda não atende as demandas da escola e dos sujeitos da Educação Especial quando se considera a formação de professores especializados e a formação de professores regentes do ensino comum (CALHEIROS; MENDES, 2015). Ressalta-se, entretanto, que este não é apenas um dilema do contexto escolar brasileiro.

O estudo de Almenara, Batanero e Osuna (2016) aponta, por exemplo, os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar o nível de formação e conhecimento de estudantes de cursos de Formação de Professores em relação à aplicação das Tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como outras estratégias de ensino para pessoas com deficiência, incluindo questões de acessibilidade e desenho universal. Tratou-se de uma pesquisa de tipo descritiva, composta por 533 estudantes de 11 universidades espanholas. Entre os instrumentos para a coleta de informações, destaca-se um questionário composto de 65 itens que recolheu informações sobre o conhecimento geral que os alunos tinham em relação às TIC e as outras estratégias para o ensino de pessoas com deficiência. O instrumento foi aplicado virtualmente ao final do ano letivo de 2013 e 2014 nas disciplinas relacionadas com as TIC ou Educação Especial. Entre os resultados, destacou-se o baixo nível de informação dos estudantes em relação ao uso das TIC para pessoas com deficiência e às questões de acessibilidade.

Almenara, Batanero e Osuna (2016) sugerem outros estudos mais aprofundados para verificar se o baixo nível de informação dos alunos deu-se pela ausência de conhecimento também dos seus professores dos cursos de formação. Entretanto, os autores concluem que o baixo nível de conhecimento pode implicar no desempenho

profissional dos futuros docentes, principalmente, porque a inclusão escolar sugere a importância de promover metodologias e estratégias inovadoras de ensino para facilitar a comunicação, a interação e o aprendizado dos estudantes PAEE. Além disso, ainda de acordo com os autores do estudo supracitado, o baixo nível de conhecimento dos participantes relacionado ao ensino dos estudantes PAEE poderia ser explicado pela pouca variabilidade de materiais e estratégias que os próprios professores dos cursos de formação utilizam com os alunos.

Gatti (2010) estudou a formação inicial de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: legislação relativa a essa formação; características sócio educacionais dos licenciandos; características dos cursos formadores de professores; currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. A autora concluiu que os currículos dos cursos de formação inicial focam mais em disciplinas teóricas e valoriza pouco as questões da prática. A análise da ementa de inúmeros cursos de formação inicial - um conjunto amostral composto por cursos de licenciatura presenciais, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, distribuídos proporcionalmente em todo o país - apontou “um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização” (GATTI, 2010, p. 1372). Em relação à escola, enquanto instituição social e de ensino, verificou-se que era um elemento quase ausente nas ementas, “o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p.1372).

A recente lei brasileira da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a) também prevê a relevância de integrar a formação docente – tanto a inicial quanto a continuada – às práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, reforça a formação continuada para o desenvolvimento profissional do educador especial, como pode ser observado em seu artigo 28, inciso X: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015a, p.13).

Partindo de tal perspectiva, a formação continuada parece ter ganhado destaque nas políticas públicas no sentido de conseguir, muitas vezes, atender, rapidamente, às demandas e ajudar a responder os desafios enfrentados diante da diversidade e/ou complexidade do cotidiano escolar (CAETANO; FRANÇA, 2013). Por outro lado, Pimenta e Ghedin (2002) apontam para as fragilidades dos cursos de atualização de conteúdos de ensino, dado que quando se apresentam muito teórico podem pouco

contribuir para mudanças na prática docente, não possibilitando a articulação entre novos saberes e a prática em sala de aula.

Gatti (2008) também aponta a confusão e a má utilização que se faz do conceito de formação continuada, abrindo precedentes para o surgimento de cursos de qualidade precária. O que deveria ser entendido como atualização e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial acaba tornando-se programas de compensação com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior:

[...] alterando o propósito inicial dessa educação (*continuada*) – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.58).

Diante desse leque de designações compreendidas cabe considerar a formação continuada enquanto:

[...] um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade (GATTI, 2009, p.200).

São incontáveis os programas de formação continuada ofertados aos professores de ensino comum e especial, mas é fundamental compreender a concepção dessa formação que se constitui, isto é, é necessário priorizar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e experientes, valorizando a sua experiência enquanto aluno, estagiário, professor auxiliar ou professor titular (NÓVOA, 1999).

Nesse sentido, a formação continuada deve ser concebida como um momento de possibilidades para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as experiências práticas do dia a dia do professor e de novas práticas pedagógicas. Para Capellini (2012):

[...] toda a escola deve pensar na formação continuada de sua equipe, inserida no cotidiano escolar, vista como parte do processo educativo que é vivo e dinâmico; há, pois, que se incorporarem, no trabalho,

momentos para planejamento, atualização profissional, reflexão e avaliação do que foi realizado, enfim, tempo para além da sala de aula, tempo para discutir a sala de aula (CAPELLINI, 2012, p. 248).

Além disso, é fundamental valorizar e implementar uma cultura de trabalho colaborativo, pois mesmo que os professores do núcleo de ensino comum tenham uma formação inicial de boa qualidade, de modo a compreenderem e assumirem o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, necessitarão do apoio especializado dos professores de Educação Especial para o desenvolvimento de estratégias, adaptação de materiais, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, entre outros (VITALIANO; MANZINI, 2010). De acordo com Lopes (1997), é indispensável uma “formação de professores que reflita sobre sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (p.574).

A inclusão educacional exige que os professores do ensino comum e os professores especialistas sejam preparados em seu processo de formação para atender aos alunos com deficiência (BUENO, 2008). Assim sendo, ressalta-se a importância de investir em programas de formação que se voltem para a reflexão do cotidiano dos professores, possibilitando a troca de experiências e a construção coletiva de novos saberes pedagógicos (BEAUCHAMP, 2002).

Muitos são os estudos que se debruçam no debate sobre os diferentes modelos de organização da formação docente na perspectiva inclusiva (DALL’ACQUA; VITALIANO, 2010; BUENO; MELETTI, 2012; CAPELLINI, 2012; MENDES; CABRAL; CIA, 2015; SILVA; TARTUCCI; DEUS, 2015). Verifica-se, também, o aumento de pesquisas que utilizam a educação a distância como estratégia de formação para a Educação Especial, como observado no estudo de Albuquerque et al. (2016), o qual apontou a formação de mil professores da classe comum na área da Educação Inclusiva e Especial, visando a melhoria do aprendizado dos estudantes PAEE.

Nos últimos anos houve investimento maciço na formação a distância, pois quantitativamente e financeiramente parece ser mais viável. Porém, é preciso atenção e avaliação da qualidade desses cursos e os impactos reais nas práticas dos professores que o realizam.

A oferta deste curso para professores e os resultados da pesquisa de campo comprovam o que a literatura já descreve como ponto positivo da EaD, quanto à flexibilidade de horário e atendimento a grande

número de alunos em diferentes áreas geográficas, no entanto, o sucesso dessa modalidade depende da formação adequada dos formadores/tutores para utilizarem as novas ferramentas no processo de ensino- aprendizagem (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p.625).

Para Gatti (2009), a utilização da educação a distância nos processos de formação continuada vem crescendo cada vez mais como uma modalidade capaz de responder ao desafio de possibilitar o desenvolvimento profissional a um grande número de profissionais em localidades distantes das instituições formadoras, apresentando muitas vantagens, mas, ao mesmo tempo, muitas limitações. De acordo com a autora, a produção acadêmica localizada aponta que os professores, em sua maioria, avaliam a modalidade como positiva, principalmente porque possibilita investir em capacitação sem sair do ambiente de trabalho.

Entretanto, a existência de cursos de formação continuada a distância de boa qualidade que discutam e reflitam teorias e práticas pedagógicas para o sucesso da inclusão escolar, sozinhos, não são suficientes para o desenvolvimento de boas práticas inclusivas, pois, como já discutido, a distância ou presencial, a formação não é o único elemento promissor da inclusão escolar.

A promoção de uma cultura escolar inclusiva aliada à valorização dos profissionais e ao apoio e trabalho em parceria com professores/profissionais especializados são aspectos fundamentais na construção e organização de um ambiente mais inclusivo. Dar valor ao profissional é uma condição necessária para que ele continue atuando na área, pois se possuem boa qualificação e suas práticas não serem reconhecidas nem valorizadas, podem optar pela busca de emprego em outros locais de trabalho, ocasionando a transitoriedade de profissionais, descontinuidade do trabalho e enfraquecimento das relações de identidade com a escola.

O estudo de Padilha e Oliveira (2016) apontou os grupos de formação presencial em serviço como um meio promissor de formação continuada na perspectiva da Educação Especial. Por outro lado, constatou-se que, apesar do interesse dos profissionais em participar dos encontros de formação, os estudos teóricos desses profissionais em outros espaços não são sistemáticos nem sistematizados, os objetivos desses estudos não são delineados com nitidez, mesmo que centrados em temáticas relacionadas à inclusão escolar, de modo a consultar uma ou outra bibliografia conforme aparece alguma

necessidade ou prática imediata; e há equívocos quanto ao que seja teoria pedagógica, estratégias específicas de ensino e relação entre teoria e trabalho pedagógico.

Evidenciou-se, dessa forma, a necessidade de desenvolver propostas de formação que o foco esteja nas demandas locais vivenciadas pelo professor, na problematização destas, na análise e na teorização sobre concepções, políticas e práticas educativas dirigidas ao acesso, à permanência e ao aprendizado de todos na escola.

De acordo com Gatti (2009), o conceito de formação continuada tem passado por um processo de resignificação em virtude de pesquisas que investigam questões relacionadas à identidade profissional do professor. A ideia de capacitação das formações continuadas cede lugar a um novo propósito mais centrado no potencial de desenvolvimento profissional do professor e no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu arcabouço de recursos profissionais.

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI, 2009, p. 202-203).

Diante de tal contexto, ao se pensar num modelo de formação que considere os aspectos que entrelaçam as experiências, os conhecimentos dos educadores e que trate das práticas inclusivas realizadas na escola, da reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa-ação e das formações continuadas colaborativas apontam novos caminhos para a melhoria da formação de profissionais e desenvolvimento de novas formas de ensinar mais inclusivas.

3.1 AS FORMAÇÕES COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento pela Educação Inclusiva trouxe mudanças significativas que refletem diretamente no ensino e na formação de professores. Entretanto, Bastos e Henrique (2016) apontam que “os cursos de formação de professores estão baseados em modelos fundamentados na racionalidade técnica, que visam o treinamento de habilidades comportamentais e de transmissão (p.304-305).

Diante de tal contexto, Gatti (2009) destaca a necessidade de investimentos em ações de formação continuada que tenham como foco suprir as necessidades dos profissionais, promovendo aprimoramento e profissionalização docente, além da integração do cotidiano escolar, considerando os saberes e as experiências dos docentes.

Bastos e Henrique (2016) destacam as formações continuadas que promovem sessões colaborativas. Para os autores:

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses [...] (BASTOS; HENRIQUE, 2016, p. 305).

Nesse sentido, faz parte da agenda do GP-Foreesp, há duas décadas, o desenvolvimento de pesquisas que visem, concomitantemente, a produção de conhecimento e a formação de professores e de demais profissionais na perspectiva da colaboração, no intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino ofertada aos estudantes PAEE (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; NEVES, 2005; CARNEIRO, 2006; MILANESI, 2012; LOURENÇO, 2012; RABELO, 2012; MALHEIRO, 2013; MARQUES, 2013; TANNÚS-VALADÃO, 2013; VILARONGA, 2014). Tais investigações, pautadas na pesquisa colaborativa e suas vertentes, suscitam a reflexão sobre a construção de novos modelos de formação inicial e continuada para a educação inclusiva.

O estudo de Capellini (2004), por exemplo, teve o intuito de verificar as implicações do ensino colaborativo na escola. A pesquisa foi conduzida em duas escolas de ensino fundamental com quatro turmas de 1ª a 4ª série, nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência intelectual. Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas. A intervenção foi baseada no ensino colaborativo e envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana. Além disso, foram planejadas atividades extraclasse, reflexões sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. Os resultados indicaram que todos os seis alunos tiveram evolução no desempenho acadêmico e social, ainda que se observe discrepância considerável em comparação ao rendimento médio da turma. Indicou, ainda, o ensino colaborativo como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e formação profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar.

O papel de liderança por parte da gestão escolar requer novos conhecimentos, atitudes e habilidades para lidar com as demandas da educação comum e especial e tem sido identificado como um fator essencial para a construção de escolas que buscam ser mais inclusivas. O estudo de Carneiro (2006) teve como objetivo discutir as questões referentes à gestão escolar e a sua influência na construção de escolas inclusivas, bem como desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação voltado para diretores de escolas de Educação Infantil, tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar. Os resultados indicaram que o programa produziu os efeitos esperados nas percepções e nas atitudes dos diretores, ao menos no âmbito do discurso. A discussão baseou-se na conclusão de que, embora tais iniciativas de programas de formação em serviço fossem necessárias, elas não eram suficientes, pois a transferência das mudanças nos discursos para as práticas educativas no cotidiano das escolas não é automática, sugerindo que a formação tem que ir além, garantindo acompanhamento por meio do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana no contexto da escola (CARNEIRO, 2006).

Rabelo (2012) buscou analisar as potencialidades e os limites do ensino colaborativo na formação continuada de professores com profissionais que atuavam no ensino comum e ensino especial. A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa. Participaram da pesquisa

a pesquisadora, duas professoras do ensino comum, uma estagiária, cinco professoras do ensino especial das salas de recursos multifuncionais e três alunos com autismo, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas municipais do interior do Pará. Com os resultados da pesquisa, identificou-se que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições para a formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo.

Lourenço (2012) desenvolveu um estudo que tinha como finalidade avaliar as implicações de um programa de formação de profissionais visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para propiciar o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral e avaliar seus impactos. Tratou-se de uma pesquisa colaborativa e envolveu o desenvolvimento e avaliação de um programa de formação, sua execução junto a uma equipe de profissionais de uma escola especial. Os participantes da pesquisa foram nove professoras de Educação Especial e cinco profissionais da equipe interdisciplinar (fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogo). Estiveram envolvidos ainda nove alunos com paralisia cerebral. Os resultados apontaram que o programa foi favorável no sentido de promover a formação dos participantes da pesquisa para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, destacando como aspecto mais valorizado o papel de colaboração entre os profissionais e a pesquisadora. Além disso, por meio dos resultados obtidos, foram sistematizados os procedimentos, na forma de material didático, orientando a concepção de um modelo de formação para a área no país e visando a instrumentalização dos profissionais para a implementação bem-sucedida de recursos de alta tecnologia assistiva enquanto ferramentas para o acesso, permanência e o sucesso no processo de inclusão escolar.

Tannús-Valadão (2013) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo consistiu em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, sobre Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino. O estudo foi realizado com 34 educadores de Educação Especial e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa. Os resultados indicaram que os planos de desenvolvimento individual existentes antes do programa se referiam apenas ao ensino especial na sala de recursos multifuncional, com poucas indicações para o ensino na classe comum. Os planejamentos eram muitas vezes incompletos e/ou repetitivos. Os participantes estudaram vários modelos pautados na literatura da área e construíram,

colaborativamente, 12 documentos de PEI para seus alunos com deficiência. Os resultados indicaram que a qualidade do PEI é afetada pelo grau de articulação e colaboração entre profissionais da Educação, Educação Especial e Saúde. Esse tipo de iniciativa, em geral, está diretamente relacionado com a disposição dos profissionais, uma vez que não há exigência legal para tal prática. A falta de formação e a falta de condições de trabalho que permitam reuniões multiprofissionais, juntamente com as famílias, foram fatores que dificultaram a implementação do PEI. Em relação ao programa, concluiu-se esse tipo de formação requer mais tempo para que os participantes possam rever e melhorar suas práticas.

Vilaronga (2014) realizou um estudo cujo o objetivo geral foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala de aula comum da escola regular que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso, com seis professores de Educação Especial. O município vinha vivenciando a experiência, partindo de sua relação com a universidade (estágio dos alunos do curso de Educação Especial) e dos resultados que essa atuação trazia para o aprendizado dos alunos PAEE, e havia iniciado um trabalho do professor de Educação Especial na perspectiva do coensino, porém, ainda de maneira experimental naquele momento. As conclusões do trabalho apontaram que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, considerando as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

Os aspectos apresentados nas pesquisas referidas apontam contribuições imprescindíveis para a construção de novos modelos de formação para docentes e profissionais que atuam no contexto da inclusão escolar, indicando a relevância de formações que visem a relação, reflexão e intervenção mais direta da teoria com a prática em busca de soluções das demandas mais urgentes desses profissionais nos contextos escolares.

É certo que nenhuma formação inicial ou continuada dará conta sozinha do complexo processo de qualificação dos profissionais para subsidiar o ensino em escolas que pretendem se tornar inclusivas e possibilitar o acesso e aprendizado de todos. Mendes e Cabral (2016) apontam três premissas que colaboram para a reflexão sobre os atuais programas de formação:

- 1- A exigência de um professor multifuncional que atenda todos os alunos PAEE “desafia qualquer programa de formação inicial e/ou continuada” (p.62);
- 2- A atuação de um professor especializado em todos os níveis de ensino, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, desconsidera as díspares características existentes em cada um dos níveis, “portanto, requerem aprofundamento, interesse, organização, bastante diferenciados” (p.62);
- 3- Os modelos de formação de curta duração não garantem aprofundamento e integração da teoria e da prática, nem conseguem priorizar as especificidades do PAEE. É necessária a construção de modelos de formação embasados no trabalho colaborativo e na pesquisa como sustentação da área de conhecimento.

A formação dos profissionais e professores é apenas um dos aspectos para a transformação das escolas em ambientes inclusivos, todavia, é preciso repensar as formações, sobretudo, na forma em que são ofertadas, pois, aos moldes tradicionais e essencialmente teóricas, parecem não fazer mais sentido quando se trata do ensino e práticas pedagógicas para escolas inclusivas que necessariamente atenderão uma pluralidade de alunos com uma diversidade de ritmos e de formas de aprender.

Diante desse contexto, ao se pensar em um modelo de formação que tratasse das práticas inclusivas realizadas na escola, da reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa e da formação colaborativa, fundamentada no conceito e princípios do DUA, veio ao encontro do objeto e objetivos desse estudo, pois considera-se que se o professor conseguir pensar e implementar suas práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, ele conseguirá melhorar a participação e aprendizado de todos, inclusive do aluno PAEE em sala de aula.

3.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O programa de formação de professores, fundamentado na estrutura do DUA e desenvolvido no presente estudo como meio para a produção de conhecimentos e formação dos seus participantes, buscou contribuir para a reflexão sobre a construção de novos modelos de formação que visassem o desenvolvimento e a melhoria de práticas pedagógicas da sala de aula, não somente para os alunos PAEE, mas para todos os alunos.

Enquanto a incansável discussão sobre quais disciplinas de Educação Especial devem ou não ser ofertadas nos cursos de formação inicial de professores, as formações continuadas podem ser uma alternativa efetiva para pensar e repensar as práticas pedagógicas que estão acontecendo no chão da sala de aula. Por isso, a formação continuada, baseada na resolução de problemas, na discussão dos casos de ensino reais e na elaboração de propostas em conjunto, pode contribuir para responder demandas mais urgentes e cotidianas da escola.

A revisão de literatura, realizada por Nunes e Madureira (2015), centrada nos conceitos do DUA e na formação de professores para a Educação Inclusiva, permitiu identificar e fundamentar a pertinência dessas formações, dada a urgência em se pensar práticas pedagógicas inclusivas, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. As autoras apresentam em sua pesquisa uma síntese do processo histórico do movimento de Educação Inclusiva, a partir de 1990, e assinalam que:

[...]. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem [...] Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...] (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 7).

De modo muito tímido, alguns estudos envolvendo formação de professores e outros profissionais na perspectiva do Desenho Universal e do DUA começam a ser desenvolvidos no Brasil, apresentando resultados favoráveis para a discussão e elaboração de práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

O estudo de Prais (2016) resultou na elaboração e aplicação de uma ação didática formativa voltada à formação inicial de professores para inclusão no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas com base nos princípios do DUA. O objetivo foi o de interpretar as contribuições advindas da aplicação de uma Unidade Didática em um curso de extensão com 40 estudantes de um curso de Pedagogia. A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa de campo na modalidade colaborativa. Dentre os

resultados, destacou-se o envolvimento dos participantes durante a proposta colaborativa de formação e apropriação do conteúdo do curso. Também foi elaborado um plano de aula com base nos princípios do DUA e identificou-se uma mudança didático-pedagógica ao planejar o ensino na perspectiva inclusiva. Ofereceu-se, por meio dessa ação didática formativa, uma contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional, a partir da organização das atividades pedagógicas baseadas nos princípios do DUA.

Kranz (2014) desenvolveu uma pesquisa buscando contribuir para que a matemática fosse pensada e trabalhada na escola com vistas à aprendizagem de todos os alunos, fossem eles estudantes do PAEE ou não. Tendo como objetivo investigar as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por jogos matemáticos com regras, desenvolvidos e utilizados na perspectiva do Desenho Universal. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de metodologia colaborativa, que envolveu gestores, professores e alunos de uma escola da rede pública de Natal/RN. Durante a pesquisa, foram desenvolvidos e confeccionados jogos matemáticos com regras de acordo com o conceito do Desenho Universal. Em momento posterior, planejou-se coletivamente aulas com essas ferramentas que norteariam práticas pedagógicas inclusivas em turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. No decorrer do processo, vários instrumentos foram utilizados para avaliação constante do trabalho e também como registros de dados da pesquisa: gravações, filmagens em vídeo, apontamentos da pesquisadora, dos professores e dos alunos. Ao final, os dados indicaram contribuições efetivas das práticas pedagógicas mediadas pelos jogos com regras, na perspectiva da aprendizagem de todos, no contexto da Educação Matemática Inclusiva (KRANZ, 2014).

O estudo de Bock, Silva e Souza (2013) teve como objetivo principal oferecer formação aos sujeitos envolvidos na elaboração dos materiais didáticos do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Buscou-se um referencial que possibilitasse uma amplitude de acessibilidade cognitiva aos materiais pedagógicos produzidos, facilitando a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que viessem a ser necessários. Dessa forma, o conceito do DUA e os princípios da Educação Inclusiva deram fundamentação ao estudo. Quanto aos procedimentos metodológicos, primeiramente foram analisados os materiais didáticos que eram destinados aos cursos oferecidos pelo centro, à luz da teoria do DUA, de acordo com os três princípios orientadores da teoria: i) proporcionar múltiplos meios de Apresentação; ii) proporcionar múltiplos meios de Ação e Expressão; e iii) proporcionar múltiplos meios de autoavaliação. Após a avaliação, foi elaborado um material teórico

com diretrizes para elaboração dos materiais didáticos, objetivando a formação/socialização da equipe do Centro de Educação a Distância para o desenvolvimento de materiais didáticos mais acessíveis. Uma das conclusões do estudo foi de que a produção de materiais com informações pertinentes sobre recursos inclusivos minimizaria algumas questões que dificultavam a participação e aprendizagem dos alunos.

Os estudos acima apresentados apontaram alguns caminhos favoráveis para a mudança de paradigmas em relação aos programas de formação na perspectiva da inclusão escolar ofertados aos professores e demais profissionais. A pesquisa colaborativa e as formações baseadas no modelo de colaboração têm apontado resultados efetivos no auxílio das demandas de formação, principalmente, àquelas relacionadas às práticas pedagógicas e aos modos de ensinar e escolarizar o aluno PAEE juntamente com os demais estudantes.

Nota-se que, muitas vezes, as escolas que atendem alunos PAEE não conseguem propiciar espaços de discussão entre o corpo docente, a fim de debater dúvidas e dificuldades em relação aos aspectos conceituais, à organização e ao conteúdo (GINÉ; RUIZ, 1995). E, diante da ausência de conhecimentos, modelos de formação continuada que permitam a reflexão, o (re)pensar e a (re)organização do currículo, para dar uma resposta mais personalizada a cada aluno, ficam engessados ainda em suas formas tradicionais de ensino.

Para Giné e Ruiz (1995), a forma tradicional com a qual o professor orienta a sua atuação educacional confronta com o atendimento à diversidade dos alunos, gerando mais insegurança e atitude de rejeição, como “expressão de um certo sentimento de incapacidade no plano profissional” (GINÉ; RUIZ, 1995, p.298). Percebe-se que, diante desse contexto, existem inúmeras variáveis entrelaçando-se ao processo educacional, entre elas, a qualidade das formações, inicial e continuada, realizadas pelos professores, a organização e gestão da escola e os recursos provenientes para o desenvolvimento de um bom trabalho inclusivo.

Em um estudo de revisão sistemática, Souza e Mendes (2017) identificaram que:

- a) A formação continuada do professor de educação especial e do ensino comum deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma reflexão sobre sua prática e possibilitar o planejamento de aulas, b) A formação do professor para o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas é necessário para que seja feito o uso adequado desses recursos, e c) O ensino colaborativo

ou coensino contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum (SOUZA; MENDES, 2017, p.288).

Entre as diversas demandas da inclusão escolar, nos deparamos também com as necessidades formativas dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes PAEE e demais. O estudo de Matos e Mendes (2015) identificou tais demandas de formação, elencadas como: i) desenvolvimento de Habilidades Interpessoais para melhorar a relação com alunos, cuidadores e familiares; ii) demanda por conhecimentos sobre o aluno PAEE; e iii) conhecimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e no ensino de qualidade para os alunos PAEE.

Para Matos e Mendes (2015):

As professoras sentem necessidade de ressignificar e redimensionar suas práticas em sala de aula, qualificando-as, e para isso necessitam: construir um quadro de referências conceituais que as ajudem a reconhecer seus alunos, evidenciando os tipos de mudança necessária no ensino; dissipar dúvidas a respeito de *o que* e de *como* ensinar aos educandos com NEEs; assegurar boa disposição do espaço físico da sala, participação dos alunos e estruturação cooperativa de grupos; e aprender sobre as possibilidades didáticas para alunos com deficiência intelectual. [...] Assim, os educadores precisam de uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliem seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra (MATOS; MENDES, 2015, p.17).

Diante desse contexto, as questões de pesquisa que suscitaram o presente estudo, buscando, ao mesmo tempo, repensar a formação docente na perspectiva da inclusão escolar e alternativas para o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas para ensinar alunos PAEE em escolas regulares de ensino comum, foram:

- 1- Como favorecer a aprendizagem e a participação de todos os alunos em sala de aula?
- 2- Um programa de formação colaborativo de professores sobre DUA poderia contribuir para a elaboração de práticas mais inclusivas e propiciar a

participação e aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula de ensino comum?

Para responder tais questionamentos, apresentamos os objetivos do presente estudo.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Os **objetivos gerais** da pesquisa consistiram em elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação de Professores sobre Desenho Universal para Aprendizagem.

E, como **objetivos específicos** almejou-se:

- a. Desenvolver um Programa de Formação colaborativo para a produção de conhecimentos teóricos sobre o DUA e de compartilhamento de experiências teóricas e práticas entre estudantes de graduação e professores experientes/atuentes;
- b. Descrever e analisar o processo formativo de colaboração entre professores experientes e futuros professores na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas nos princípios do DUA.
- c. Descrever e analisar as potencialidades do DUA para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em classes de ensino comum.
- d. Avaliar o Programa de Formação sobre DUA por meio dos conhecimentos dos participantes antes e depois da formação.
- e. Avaliar a viabilidade do DUA no aprimoramento das práticas de ensino e aplicação delas em salas de aula do ensino comum.

CAPÍTULO 4

PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Partindo dos propósitos do GP-Foreesp e de sua agenda de investigações que busca compreender, analisar e melhorar a escolarização dos estudantes PAEE por meio da produção de pesquisas, o presente estudo surgiu do desafio em contribuir com uma das demandas mais complexas que a inclusão escolar nos impõe: a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar.

O percurso metodológico adotado foi a abordagem qualitativa de pesquisa para possibilitar o entendimento de um processo ou de uma relação, partindo da perspectiva dos seus participantes, das suas práticas cotidianas e dos seus conhecimentos relativos à questão em estudo. Assim como os estudos quantitativos, as pesquisas com enfoque qualitativo são direcionadas por áreas ou temas relevantes de investigação, entretanto, a ênfase nos estudos qualitativos não está na análise, mensuração ou avaliação das variáveis, mas na compreensão destas. A pesquisa qualitativa busca aprofundar-se nos dados, na riqueza interpretativa das informações, na contextualização do ambiente, dos detalhes e das experiências (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006).

Para Flick (2009) os métodos qualitativos consideram pesquisador e pesquisados como parte de um mesmo processo de pesquisa e, de acordo com a abordagem utilizada, os pontos de vista dos participantes podem ser considerados, assim como a relação nas interações e a (re)construção das estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Quando os trabalhos científicos partem de uma temática nova ou problema de pesquisa pouco estudado, são denominados estudos exploratórios. Desta forma, pode-se caracterizar este estudo qualitativo, como exploratório, no sentido de que o contexto em que foi desenvolvido há pouco conhecimento do tema da formação de professores baseado nos princípios do DUA em cenário brasileiro. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), os estudos exploratórios, em poucas ocasiões, se constituem um fim em si mesmo; geralmente determinam tendências, identificam contextos e situações de estudo ou estabelecem enfoques para produção de futuras pesquisas.

Diante deste desafio, a pesquisa proposta nesta perspectiva foi elaborada de acordo com os pressupostos teóricos do próprio DUA, pois organizou e buscou implementar instrumentos para a coleta de dados utilizando-se de múltiplas estratégias,

de acordo com os três princípios que o fundamentam: a motivação, a representação e a ação e expressão.

Assim, partindo-se do pressuposto de que uma formação colaborativa poderia contribuir para o desenvolvimento/aprimoramento da prática profissional baseada na experiência do participante, fosse ele estudante ou professor, e considerando sua trajetória e o contexto em que vivencia sua prática, buscou-se promover, implementar e desenvolver um Programa de Formação que, ao mesmo tempo, produzisse novos conhecimentos científicos e fosse capaz de tornar o participante ativo durante todo o próprio processo de formação.

Desta maneira, a presente pesquisa, em suas etapas de desenvolvimento e avaliação produziram, ao mesmo tempo, conhecimentos científicos, formação e transformação nos sujeitos envolvidos no processo por meio das ações colaborativas realizadas durante os encontros formativos. Assim, difícil seria desmembrar esta pesquisa dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa em suas etapas de implementação e realização do Programa de Formação, bem como em sua etapa de avaliação, pois buscou o envolvimento de seus participantes em diferentes níveis de colaboração durante o processo, de acordo com a etapa desenvolvida.

As sessões colaborativas, desenvolvidas durante o Programa de Formação, fundamentaram-se e foram executadas com base na perspectiva da pesquisa colaborativa, pois os encontros formativos caracterizaram-se como uma forma conjunta de pesquisador e participantes questionarem o contexto educativo em que atuam diretamente, possibilitando a análise, compreensão e uma possível mudança de atitude diante dos desafios educacionais que são enfrentados atualmente.

De acordo com Toledo e Vitaliano (2012), observa-se, nos últimos anos, a produção de muitos estudos que “apresentam um procedimento específico que contempla as características exigidas para a realização de uma pesquisa científica e, ao mesmo tempo, provê a formação de professores”. Para os autores, a pesquisa colaborativa se refere a “[...] uma proposta de investigação educacional, capaz de articular pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas” (p.323).

Mizukami et al. (2002) apontam para importante característica da pesquisa colaborativa potencializar a melhora do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Na investigação colaborativa, procura-se progredir por meio da reflexão e prática conjunta

dos atores do público-alvo estudado e do pesquisador, indo além da produção de novos conhecimentos.

Quando se pesquisa colaborativamente, o pesquisador não ganha status privilegiado dentro do grupo, ao contrário, todos os participantes são autores da construção de saberes e dos novos conhecimentos em conjunto (DESGAGNÉ, 1998). Neste sentido, a pesquisa colaborativa transitou pelas etapas de implementação e avaliação da pesquisa, permitindo contemplar dois aspectos fundamentais deste tipo de estudo.

O primeiro consistiu na contribuição para o desenvolvimento profissional dos participantes, pois direcionou o pesquisador a planejar as sessões de formação que ajudassem a enfrentar a complexidade das situações educativas confrontadas cotidianamente. E o segundo aspecto compreendeu o discurso e a narrativa destes profissionais que possibilitaram a reinterpretação da teoria com base na prática e vice-versa. “Os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente” (IBIAPINA, 2008, p.34).

É necessário esclarecer que a colaboração foi recíproca, pois a compreensão dos professores sobre o seu trabalho influenciou as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e vice-versa. Assim, supõe-se que o pesquisador, baseado neste tipo de investigação, sempre trabalha nos dois campos, o da pesquisa e o da formação, tendo o desafio posterior de, durante o processo da análise dos dados, conseguir identificar o que pertence a cada um dos campos e quando eles se cruzam.

A pesquisa colaborativa necessita do envolvimento do pesquisador e dos participantes em processos de reflexão e compartilhamento de experiências teórico e práticas, possibilitando a aprendizagem da profissão docente, ou seja, ao mesmo tempo em que novos conhecimentos são produzidos, também acontece a formação dos profissionais.

Isto significa que o modelo de formação colaborativa proposto pelo presente estudo se importou em entender o contexto real no qual a prática era realizada, valorizando a compreensão que os participantes tinham de situações práticas vivenciadas em seu dia a dia, isto é, era importante entender o que os docentes pensavam e viviam na prática porque estes influenciavam diretamente as ações que eram tomadas diante das situações enfrentadas. Consequentemente, o papel do pesquisador foi o de construir, em interação com os docentes, novos saberes sobre o objeto estudado, diminuindo o

distanciamento entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática docente (DESGAGNÉ, 1998).

Em relação às informações coletadas durante a realização da pesquisa, todos os dados foram submetidos a análises fundamentadas na literatura específica sobre a temática do estudo. O material foi revisto a cada dado coletado, a fim de aprimorar as questões previamente definidas. Tais dados, depois de organizados e categorizados, foram analisados tendo por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da investigação. A análise foi contínua, de modo não linear, mas constante, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES - MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Assim, o presente estudo desenvolveu-se em cinco etapas, todas detalhadas posteriormente:

- **Etapa Preliminar:** Condução dos Procedimentos Éticos;
- **Etapa I:** Elaboração do Programa de Formação de Professores em DUA;
- **Etapa II:** Realização do Programa de Formação de Professores em DUA;
- **Etapa III:** Avaliação do Programa de Formação de Professores em DUA;
- **Etapa IV:** Entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A maioria dos participantes atuava e/ou estudava num município de médio porte do interior paulista, denominado de município A, que de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), possuía 246.088 habitantes. Trata-se de município contemplado com duas universidades públicas, que ofertam inúmeros cursos de graduação presenciais e a distância, sendo licenciaturas e bacharelados, cursos de especialização e pós-graduação strictu sensu. Conta também com um Instituto Federal de Educação que oferece educação de nível médio técnica, tecnológica e superior. Além destas instituições, ainda, conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que oferece cursos técnicos, graduação e pós-graduação a distância, a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) e uma instituição de ensino superior particular, fomentando a intensa atividade universitária do município.

Apenas dois participantes do estudo pertenciam/atuavam num município de pequeno porte, denominado de município B, localizado a 63 quilômetros do município A. De acordo com os dados do IBGE (2016), possuía cerca de 8.609 habitantes. Por ser

um município pequeno e não contar com instituições de ensino superior, muitos jovens e profissionais desta localidade e de outras cidades menores vizinhas buscam o município A para se profissionalizarem e se especializarem.

Além de formação inicial e continuada, as instituições de ensino localizadas no município A oferecem diferentes serviços à população da própria cidade e da região, como serviços de saúde do Hospital Universitário e Unidade de Saúde Escola, cursinhos pré-vestibulares, biblioteca comunitária, entre outros.

Em relação ao número de matrículas de alunos PAEE na educação básica no município A, em 2015, o Censo Escolar apontava um total de 854 alunos do público-alvo matriculados em classes de ensino comum e 347 alunos matriculados em classes exclusivas de instituições especializadas. No município B havia predominância de alunos do PAEE matriculados em instituições especializadas, um total de 38 alunos, e somente 10 alunos matriculados em classes do ensino comum.

A seguir, na Tabela 1 apresenta-se os números de alunos matriculados em classes do ensino comum relacionado ao nível de ensino.

Tabela 1 - Número de alunos PAEE matriculados em classes do ensino comum e o nível de ensino.

Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos
A	66	552	177	29	32
B	-	8	2	-	-

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Escolar Básica (2015).

Quanto ao tipo de deficiência dos alunos PAEE matriculados em classes de ensino comum, no ano de 2015, no município A, os dados das sinopses do Censo Escolar¹⁰ apontavam a Deficiência Intelectual para a maior parte dos alunos (t=362), seguida das Altas Habilidades/Superdotação (t=241), Deficiência Física (t=107), Baixa Visão (t=45), Autismo (t=45), Deficiência Auditiva (t=25), Deficiência Múltipla (t=24), Transtorno Desintegrativo da Infância (t=22), Síndrome de Ásperger (t=15), Surdez (t=15) e Cegueira (t=4). No município B, a maior parte dos alunos também era crianças e

¹⁰ De acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar (2015), os alunos podem ser contados mais de uma vez de acordo com a matrícula, por isso, os números diferem do total apresentado.

adolescentes com Deficiência Intelectual (t=7), seguido da Deficiência Física, Surdez e Deficiência Múltipla (t=2) e um aluno com Baixa Visão.

Foi possível constatar, por meio dos dados apresentados, que a maioria dos alunos PAEE encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental e, eram, principalmente, diagnosticados com Deficiência Intelectual. Veltrone e Mendes (2011) consideram a definição do conceito de Deficiência Intelectual no Brasil ainda bastante complexo, sendo que a falta de uma conceitualização mais clara acarreta na dificuldade em definir os procedimentos para o processo de identificação desse alunado, assim como para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. A indefinição dos mecanismos para se lidar com esta questão acabam gerando outros entraves no ensino e aprendizagem destes alunos, como a identificação equivocada, desinformação quanto aos métodos de ensino e recursos apropriados, além da própria exclusão deste estudante (VELTRONE; MENDES, 2011).

4.1.1 Local de desenvolvimento do Programa de Formação

O presente estudo foi realizado no Núcleo de Formação de Professores (NFP), pertencente à Universidade Federal de São Carlos, localizado na área norte da universidade. De acordo com o seu Regimento Interno (CONSUNI, 2010), o NFP constitui-se um espaço para o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão, constituído a partir do Parecer de nº. 845/2003, de 09 de maio de 2003 e vinculado diretamente à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O NFP é uma unidade multidisciplinar de produção de conhecimento, formação e aprimoramento profissional e apoio pedagógico, visando a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino por meio de parcerias e cursos oferecidos para alunos da universidade, profissionais do ensino e toda a comunidade. As atividades do NFP são organizadas, preferencialmente, na forma de Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão em formação inicial e continuada de professores e de disseminação do conhecimento. De acordo com o artigo 8º (CONSUNI, 2010), os programas de formação inicial e continuada são denominados de Atividade Curricular de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE).

Quanto a sua estrutura física, o prédio do NFP contava com várias salas para o desenvolvimento dos cursos de formação, todas equipadas com mobiliário, lousa branca, lona para projetor, projetor, carteiras e cadeiras, banheiros, uma sala de recepção e sala

da secretaria. O espaço amplo favoreceu a realização e organização de todas as atividades planejadas para o Programa de Formação.

4.2 PARTICIPANTES

Dado o caráter do Programa de Formação - atividade de ensino, pesquisa e extensão – tanto os estudantes de graduação da Universidade quanto os professores das redes de educação básica e comunidade externa em geral poderiam participar do Programa de Formação. Assim, os critérios de seleção dos participantes foram:

- Professores do ensino comum ou de Educação Especial da Educação Básica que tinham ou não em sua sala de aula alunos do público-alvo da Educação Especial;
- Alunos de graduação de qualquer licenciatura, regularmente matriculados, na Universidade Federal de São Carlos;
- Outros profissionais ou comunidade externa interessados pelo tema.

A expectativa inicial era conseguir no mínimo dez (10) professores que, preferencialmente, trabalhassem com alunos PAEE e dez (10) alunos dos cursos de licenciaturas. Porém, a procura superou o número almejado, totalizando 37 inscritos. Deste total, alguns participantes não compareceram em nenhuma reunião, outros desistiram ao longo da formação, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Comparação entre o número inicial de inscritos e concluintes do Programa de Formação sobre DUA

Participantes	Número inicial de inscritos	Desistentes	Frequência abaixo de 75%	Concluintes (acima de 75% de frequência)
Professores da Educação Básica	18	3	5	10
Estudantes das licenciaturas	13	6	1	6
Estudantes da pós-graduação em Educação Especial	6	2	3	1
TOTAL	37	11	9	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Para descrição e análise dos dados ainda foram considerados os dados relativos aos cinco professores participantes, com frequência abaixo dos 75% pois como participaram de quatro a cinco encontros, considerou-se relevante a contribuição destes para o processo formativo do grupo. Em relação ao grupo de estudantes da graduação e pós-graduação foram ponderados apenas os dados relativos àqueles que tiveram frequência maior de 75%, pois os três estudantes da pós-graduação e um da licenciatura participaram apenas do primeiro e segundo encontros, não resultando dados relevantes ao estudo.

Assim, os dados em relação aos professores participantes do Programa de Formação indicaram que todos atuavam na rede de Educação Básica em salas de aula do ensino comum, nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil (t=7), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (t=4) e Anos Finais do Ensino Fundamental (t=2) - atuantes especificamente da disciplina de Língua Portuguesa, e Ensino Médio (t=2), sendo um professor atuante da disciplina de Artes e um da disciplina de Biologia.

Apesar do foco inicial do estudo ter sido o professor do ensino comum que atuasse em turmas que tivesse estudantes PAEE matriculados, a inscrição foi aberta a qualquer outro profissional envolvido com o processo de inclusão escolar. Destaca-se que o curso, entretanto, não atraiu professores da área da Educação Especial que atuavam em SRM – dado analisado em capítulo posterior. O Quadro 3 apresenta as informações detalhadas sobre os professores participantes.

Todos os professores já haviam trabalhado em turmas com alunos PAEE, contudo, no momento da formação, nem todos tinham alunos deste público em suas atuais classes. Das professoras da Educação Infantil, Luana¹¹ tinha uma aluna em sua turma com Síndrome de Charge¹² e Sueli tinha um aluno com Síndrome de Down, Judith tinha um aluno com Síndrome de Marfan¹³, Fátima tinha um aluno com suspeita de autismo que ainda se encontrava em avaliação e Nara tinha alunos com dificuldades de aprendizagem.

¹¹ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

¹² A Síndrome de Charge consiste em uma desordem genética descrita no ano de 1979 e em 1981. O acrônimo CHARGE começou a ser utilizado para denominar um grupo de características observadas em alguns recém-nascidos. De acordo com Giestas et al. (2011), as letras traduzem-se em: C: coloboma do olho (malformação congênita ocular), H: defeitos cardíacos (*heart malformation*), A: atresia (estreitamento) das cavidades nasais, R: retardo do crescimento e/ou desenvolvimento, G: anormalidades genitais e/ou urinárias (*genitals anomalies*) e E: anormalidades do ouvido (*ear anomalies*).

¹³ A Síndrome de Marfan foi descrita pela primeira vez, em 1886, pelo pediatra francês Antoine Bernard Marfan. Caracteriza-se por uma desordem genética que compromete basicamente os sistemas esquelético, ocular e cardiovascular, podendo também envolver estruturas do sistema nervoso, pulmonar e pele em graus altamente variáveis (PFEIFFER, 2011).

Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes do Programa de Formação

	Idade	Tempo de profissão	Ensino Médio	Formação inicial	Formação Continuada¹⁴	Concluiu o Programa de Formação	Nível de ensino em que atuava	Rede de ensino que atuava
Fátima	42	17 anos	Magistério	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Curso de curta duração sobre Histórias para a Infância; Educação Especial; Aciepe Brinquedoteca para Todos; Formação em Educação Inclusiva	Sim	Educação Infantil	Municipal
Sueli	28	5 anos	Comum	Pedagogia	Curso de curta duração sobre Ética, Valores e Saúde na Educação	Sim		
Luana	31	7 anos	Magistério	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil; Curso de curta duração em Educação para o Trânsito	Sim		
Judith	29	2 anos	Normal Superior	Sistemas de Informação	Especialização em Educação Infantil; Cursos de curta duração em Psicologia Infantil; Educação Ambiental; Educação para as relações étnico-raciais; Comunidades de Aprendizagem	Sim		

¹⁴ Foram considerados como formação continuada os cursos de longa duração, ou seja, cursos de aperfeiçoamento ou especialização com mais de 360 horas de carga horária e cursos de curta duração, cuja carga horária varia de 30 a 120 horas.

Nara	23	1 ano	Comum	Pedagogia	Especialização em Educação Especial; Curso de curta duração auto instrucional de Sociologia e Filosofia	Sim		
Helen	27	4 anos	Comum	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil; Acipe Brinquedoteca para Todos; Educação Especial	Não		
Rosana	40	12 anos	Comum	Pedagogia	Acipe Educação Especial, Escola e Família	Não		
Alda	46	20 anos	Comum	Pedagogia	Acipe Brinquedoteca para Todos	Sim	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Estadual
Rosa	42	21 anos	Comum	Pedagogia	Acipe Brinquedoteca para Todos; Educação Inclusiva	Sim		Estadual
Ester	32	6 anos	Comum	Pedagogia	Especialização em Ética, Valores e Saúde na Educação e Educação Ambiental; Curso de Aprimoramento Ler e Escrever; Curso PACTO (Matemática)	Sim		Municipal
Júlio	42	2 anos	Comum	Serviço Social Pedagogia	Libras Básico	Não		
Marília	32	7 anos	Comum	Letras	Libras Básico	Sim	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Dalila	46	27 anos	Magistério	Letras e Pedagogia	Especialização em Crítica Literária; Oficinas de Técnicas de Linguagem Teatral; Acipe de Educação Especial;	Sim		Estadual

					Aciepe Brinquedoteca para Todos; Formação do Programa Educação Inclusiva			
Mara	51	26 anos	Magistério	Educação Artística e Pedagogia	Especialização em Ensino do texto: teoria e prática na sala de aula; Aciepe A prática pedagógica na escolarização do aluno com deficiência; Diversidade Sexual nas Políticas Públicas de Educação.	Não	Ensino Médio	
Ângela	51	19 anos	Comum	Ciências Biológicas Pedagogia	Aciepe A prática pedagógica na escolarização do aluno com deficiência; Diversidade Sexual nas Políticas Públicas de Educação.	Não		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alda e Rosa tinham alunos com dificuldades de aprendizagem, mas nenhum aluno específico do PAEE. Ester estava trabalhando como coordenadora do Programa “Mais Educação”¹⁵ da escola em que atuava, por isso, não tinha turma específica, embora já houvesse trabalhado no passado em turmas com alunos PAEE.

A professora Marília, que atuava nos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, tinha um estudante PAEE em sua turma de 6º ano. Apesar da professora relatar diversas vezes sobre uma referida doença que o aluno teve (Mal de Simioto), notou-se, em sua descrição, que o estudante PAEE era um aluno com Paralisia Cerebral, alfabetizado, com comprometimento motor e de comunicação, que usava cadeira de rodas e sua fala era entendida pelos colegas. Já a professora Dalila, no momento da pesquisa, não tinha alunos do PAEE, mas ensinava em turmas com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em relação à formação inicial dos professores participantes, constatou-se que alguns cursaram o Magistério ou Normal Superior durante o Ensino Médio (5 professores); a maioria cursou Pedagogia no Ensino Superior (13 professores) e possuíam Especializações em diferentes áreas (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Ambiental, Valores e Saúde na Educação, Psicopedagogia, entre outras, tanto na modalidade presencial como a distância).

Todos os professores realizavam ou tinham concluído outros cursos de formação continuada em diversas áreas da educação, com carga horária variando de 30 a 120 horas, tanto no formato presencial quanto a distância, em temáticas como: Educação Inclusiva, Educação Especial, Prática pedagógica na escolarização do aluno com deficiência intelectual, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Direitos Humanos, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Brinquedoteca, Relações Étnico-raciais, Comunidades de Aprendizagem, entre outros.

Em relação ao gênero, a predominância foi de participantes do sexo feminino, sendo apenas um participante do sexo masculino, mas que não concluiu a formação. A idade média dos professores participantes foi de 37 anos e o tempo de docência variava entre os iniciantes na carreira, ou seja, de 1 a 2 anos de experiência, até professores com tempo mais significativo

¹⁵ De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

de atuação, com mais de 20 anos, como a professora Dalila que já tinha completado 27 anos na profissão.

Os dados relativos aos estudantes participantes do Programa de Formação indicaram que a maioria cursava a licenciatura em Educação Especial e encontravam-se em diferentes períodos do curso. Tinham idade média de 27 anos e, muitos dos que já realizavam o estágio supervisionado, tiveram contato com turmas com estudantes PAEE, entre eles: estudantes com Deficiência Física, Intelectual, Síndrome de Down, Surdez e outras. Apenas um participante havia realizado o estágio supervisionado em uma turma sem aluno PAEE.

O curso de Licenciatura em Educação Especial, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFSCAR-PPP, 2012), visa formar um profissional especializado na área, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada. Além disso, objetiva prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira, como direito dos estudantes PAEE. Diante deste contexto, o estágio curricular supervisionado, realizado pelos estudantes, possui um caráter diferenciado, devido à atuação dos licenciandos na perspectiva do ensino colaborativo - fator que produziu dados bastante interessantes no que tange à participação e contribuição dos alunos durante o Programa de Formação e que serão discutidos no Capítulo 5.

Em relação às disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Educação Física constatou-se, em seus Projetos Político Pedagógicos, a oferta de uma única disciplina obrigatória relacionada à área da Educação Especial, correspondente ao ensino da LIBRAS, o que motivou os estudantes de tais cursos a buscarem mais conhecimentos sobre a área da Educação Especial e, portanto, realizar o Programa de Formação sobre DUA como complemento de sua formação inicial.

O Quadro 4 apresenta essas e outras informações detalhadas, como: curso de formação inicial, tempo de realização de estágio curricular supervisionado e estudantes PAEE envolvidos no estágio.

Quadro 4 - Estudantes participantes do Programa de Formação¹⁶

Estudante	Idade	Formação inicial	Disciplinas relacionadas à Educação Especial	Período	Nível de ensino em que realizou o estágio	Tempo de realização do estágio	PAEE
Aline	40	Educação Especial	Todas	6º semestre	Ensino Fundamental	1 semestre	Estudante com Paralisia Cerebral/TEA
Tatiane	30	Educação Especial	Todas	8º semestre	Educação Infantil/Ensino Fundamental/Sala Bilíngue Multisseriada	1 semestre cada	Estudante com Deficiência Intelectual/Surdez/Síndrome de Dow/Deficiência Visual
Breno ¹⁷	24	Pedagogia Educação Especial	Todas	4º semestre	Ainda não havia realizado o estágio	Não se aplica	Não se aplica
Paola ¹⁸	22	Educação Especial	Todas	4º semestre	Ainda não havia realizado o estágio	Não se aplica	Não se aplica

¹⁶ Os dados apresentados correspondem aos estudantes de licenciatura e pós-graduação que concluíram o Programa de Formação, dado que os estudantes não concluintes não disponibilizaram os seus dados.

¹⁷ Monitor bolsista do Programa de Formação.

¹⁸ Monitora voluntária do Programa de Formação.

Maria ¹⁹	32	Educação Física Pedagogia	Educação Física Adaptada Educação Especial	2º semestre	Ensino Fundamental/SRM/ Instituição Especializada	1 ano – Ensino Fundamental 1 semestre – SRM 9 meses – Instituição	Estudante com Deficiência Física/TEA/Síndrome de Ásperger/Deficiência Intelectual
Mário	25	Ciências Biológicas	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (obrigatória)	8º semestre	Ensino Fundamental/Ensino Médio	1 ano cada	-
Renato	22	Física	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I (obrigatória)	8º semestre	Ensino Médio	1 ano	Estudante com surdez

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁹ Estudante da Pós-Graduação Strictu-Sensu em Educação Especial (Doutorado).

As características do Programa de Formação, ou seja, o formato de ACIEPE, possibilitou a seleção de um bolsista para o apoio técnico e questões de organização. Foi realizado um processo seletivo com a turma do 3º ano do curso de Licenciatura em Educação Especial para a escolha do bolsista. Assim, o estudante Breno foi considerado, ao mesmo tempo, bolsista e participante, pois envolveu-se em todos os encontros de formação.

Paola, também estudante da licenciatura em Educação Especial, solicitou a atuação como monitor voluntário, o que foi lhe concedido, considerando que a experiência também lhe proporcionaria formação. Portanto, os dois monitores desenvolveram tarefas técnicas, como a responsabilidade pela gravação dos encontros, o preenchimento da lista de presença, a organização dos materiais, a transcrição dos encontros e, concomitantemente, realizaram as atividades formativas, como a leitura de textos, participação das discussões, atividades coletivas, entre outras.

Além dos participantes diretos da pesquisa, o estudo contou com participantes indiretos, que não foram alvo de análise deste estudo, mas que contribuíram com a formação, devido suas experiências teóricas e práticas. Eram professores doutores e futuros doutores da área da Educação Especial, integrantes do GP-Foreesp²⁰, que colaboraram pontualmente em alguns dos encontros com conhecimentos complementares para responder às demandas formativas dos participantes. Suas contribuições foram detalhadas na descrição dos encontros formativos.

A amostragem mista dos participantes da pesquisa deve-se à configuração do Programa de Formação em ACIEPE, o que implicou na heterogeneidade dos sujeitos. Este aspecto possibilitou a troca de experiência teórica e prática entre os participantes que buscaram o programa enquanto formação continuada e os que se encontravam em formação inicial.

²⁰ Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes: orientadora desta pesquisa e coordenadora do GP-Foreesp esteve presente no primeiro e terceiro encontro de formação para apresentação e detalhamento da proposta junto à orientanda, identificação dos participantes e participação nas primeiras atividades formativas do Programa.

Mestre Josiane Pereira Torres: integrante do GP-Foreesp, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, esteve presente no encontro XX para apresentação de práticas pedagógicas inclusivas na área da Física (pesquisa realizada em seu mestrado).

Professora Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga: integrante do GP-Foreesp esteve presente nos encontros 6 e 7 para apresentação e discussão de práticas pedagógicas inclusivas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Professora Dra. Josiane Beltrame Milanesi, integrante do GP-Foreesp, esteve presente no primeiro encontro para levantamento inicial dos conhecimentos dos participantes e no encontro final para avaliação da viabilidade do Programa de Formação.

Meu agradecimento especial a cada uma pelas contribuições que enriqueceram o Programa de formação.

4.3 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA COLETA DE DADOS

Cada encontro do programa de formação foi elaborado e (re)elaborado de acordo com as demandas e o andamento dos encontros formativos, juntamente com os participantes, por isso, esta pesquisa e o Programa de Formação tiveram caráter colaborativos. Conforme a realização dos encontros era realizada, era feita uma avaliação e o replanejamento para a próxima reunião, buscando atender as demandas que o grupo apresentava, mas sem perder de vista os objetivos da formação.

4.3.1 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

1. *Ficha de Identificação Inicial*: para a coleta das primeiras informações e para a caracterização do perfil dos participantes, com informações sobre o nível de ensino em que atuavam, tempo de experiência docente, formação inicial e continuada, entre outros (Apêndice A);
2. *Roteiro para levantamento de conhecimentos prévios*: elaborado para conhecer como os professores ensinavam e que práticas utilizavam em diferentes situações. Para isso, foram elaborados três diferentes casos de ensino, baseados em casos reais, com situações que envolviam o ensino para salas de alunos sem deficiência e salas de aula com alunos com deficiência (Apêndice B);
3. *Roteiro para elaboração de caso de ensino*: tinha como objetivo orientar os professores participantes para a escrita do próprio caso de ensino, para obter mais informações sobre o contexto educacional em que atuavam e sobre as estratégias utilizadas ou não para o ensino do aluno PAEE (Apêndice C). A elaboração deste roteiro baseou-se em pesquisas que já utilizaram o caso de ensino como instrumento formativo e de coleta de dados, como Duek (2011a; 2011b), Nono (2005) e Rabelo (2016);
4. *Roteiro para análise do caso de ensino*: visava, de maneira colaborativa, orientar a leitura e análise dos estudantes participantes do caso de ensino real produzido pelos professores a fim de complementar as informações fornecidas, esclarecer fatos que pudessem estar ambíguos, ampliar as informações sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula com o aluno PAEE e possibilitar ao

estudante participante maior aproximação com o contexto vivenciado pelos professores participantes (Apêndice D).

5. *Roteiro para elaboração de plano de aula baseado nos princípios do DUA*: o roteiro foi elaborado para embasar o desenvolvimento de uma atividade prática, de acordo com os princípios do DUA, e aplicada em sala de aula pelos participantes (Apêndice E);
6. *Roteiro de orientação para a escrita do Diário de Campo*: teve o objetivo de orientar a produção do Diário de Campo de cada professora participante, para coletar mais informações sobre o contexto da sala de aula e da realização da atividade prática em sala de aula baseada em DUA (Apêndice F);
7. *Roteiro para retomada dos casos de ensino discutidos*: por meio deste instrumento, objetivou-se a retomada da discussão dos primeiros casos de ensino - apresentados na primeira reunião de formação, para aferir se houve modificações no modo de pensar e agir e/ou aquisição de novos conhecimentos pelas professoras participantes (Apêndice G);
8. *Ficha de avaliação final do programa de formação*: elaborada baseando-se em estudos anteriores do Grupo de Pesquisa para coletar medidas de validade social e informações avaliativas sobre a programas de formação (Apêndice H);
9. *Entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa*: criado para coletar informações dos participantes após um ano e meio da realização do Programa de Formação sobre os possíveis impactos da formação quanto às formas de ensinar dos participantes (Apêndice I).

Os instrumentos elaborados foram fundamentados em pesquisas anteriores, já realizadas pelo grupo de pesquisa, e passaram por avaliação de juízes, ou seja, mestres e doutores pesquisadores da área, integrantes do GP-Foreesp.

4.3.2 Materiais formativos

Os materiais teórico-didáticos, utilizados no Programa de Formação em DUA, consistiram em textos e atividades elaboradas para leitura e formação teórica dos participantes. Os textos eram frutos de traduções livres e adaptações realizadas pela pesquisadora e outros componentes do GP-Foreesp. A produção dos textos e atividades de formação estavam

fundamentadas em estudos de pesquisadores internacionais que já trabalhavam com o DUA, entre eles estão: Rose e Meyer (2002), Nelson (2014) e Alves, Ribeiro e Simões (2013).

Ao todo, foram produzidos sete textos teóricos e atividades para estimular a reflexão e produção de conhecimentos. Todo o material foi elaborado de acordo com os temas discutidos nas reuniões do Programa de Formação. O detalhamento dos materiais formativos foi descrito na **Etapa I** da pesquisa, correspondente elaboração do Programa de Formação.

Também foram utilizados materiais de papelaria, como lápis, borracha, caneta, caderno, folhas de sulfite, cartolinas, cola, palitos de madeira, canetas hidrográficas, régua, tesoura, entre outros, para o desenvolvimento das atividades práticas previstas nos encontros do Programa de Formação.

4.3.3 Equipamentos

Os equipamentos utilizados nas reuniões de formação foram: câmera digital para a filmagem dos encontros, devidamente autorizada pelos participantes; computador e projetor para apresentação dos textos e atividades elaboradas pelas professoras participantes.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

O delineamento do estudo envolveu uma etapa preliminar e outras quatro etapas de intervenção, cada qual com suas finalidades específicas, detalhadas no Quadro 5.

A **etapa preliminar**, teve a sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) e foi submetido para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Todos os participantes consentiram na realização da pesquisa, com assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - (Apêndice J). Nenhuma das etapas posteriores desta pesquisa foram realizadas antes da aprovação do Comitê de Ética (Anexo 1).

4.4.1 Etapa I: Elaboração do Programa de Formação sobre DUA

Esta etapa consistiu na elaboração do Programa de Formação de Professores em DUA, por meio da organização dos materiais, das atividades e provisão dos recursos necessários para o seu desenvolvimento, fundamentando-se na literatura específica sobre o tema e nos conhecimentos já produzidos no GP-Foreesp em estudos pautados na pesquisa colaborativa

(ARAÚJO, 2011; RABELO, 2012; MILANESI, 2012; LOURENÇO, 2012; TANNUS-VALADÃO, 2013; VILARONGA, 2014).

Esta etapa também resultou na produção de um material didático-teórico que embasou todo o Programa de Formação. Ao todo, foram produzidos sete textos teóricos, acompanhados de atividades reflexivas e/ou práticas, pautados em estudos sobre DUA (NELSON, 2014; NUNES; MADUREIRA, 2015; CAST, 2013) e organizados conforme descrito no Quadro 6 apresentado posteriormente.

Além disso, na Etapa I, foi feita a parceria com o Núcleo de Formação de Professores (NFP) que disponibilizou o local e equipamentos para a realização do Programa de Formação, com a Pró-reitora de Extensão da UFSCar (PROEX/UFSCar) que concedeu uma bolsa de extensão e recursos financeiros para a compra de materiais de escritório e com a Diretoria Estadual de Ensino, que emitiu um certificado específico aos professores pertencentes a sua rede para que a participação destes no Programa de Formação contasse como carga horária de formação continuada.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino Estadual da região foram contatadas para a entrega de informativos sobre a formação e contar com a colaboração destes para divulgação, via informativos impressos (Apêndice O), e meios digitais, nos e-mails das escolas e redes sociais.

Quadro 5 - Etapas da pesquisa e procedimentos de coleta e análise dos dados

Etapas	Objetivos	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise dos dados
Etapa preliminar: Condução dos Procedimentos Éticos	Assegurar o embasamento nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos	Submissão do projeto ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes	Não se aplica
Etapa I: Elaboração do programa de formação em DUA	Planejar o Programa de Formação de Professores, organização e elaboração dos materiais, atividades e recursos necessários para desenvolvimento do programa. Realização de duas parcerias, uma com o NFP – Núcleo de Formação de Professores que cedeu o local e equipamentos para a realização do Programa de Formação e outra com a Diretoria de Ensino do Estado	Não se aplica	
Etapa II: Realização do programa de formação em DUA	<p>Caracterizar os participantes e seus conhecimentos prévios sobre DUA</p> <p>Realizar o programa de formação em DUA para discutir conceitos teóricos sobre o tema</p> <p>Problematizar as práticas pedagógicas já realizadas no contexto escolar</p> <p>Refletir, repensar e construir novos conhecimentos e práticas para efetivação dos princípios inclusivos</p>	<p>Ficha de Identificação Inicial dos participantes</p> <p>Filmagens das reuniões de formação</p> <p>Casos de ensino típicos, envolvendo práticas pedagógicas para o ensino do aluno PAEE em sala regular</p> <p>Roteiro para Elaboração de um caso de ensino - para os professores</p> <p>Roteiro para escrita de um plano de aula baseado em DUA</p> <p>Roteiro para elaboração de Diário de Campo</p>	<p>Sistematização do perfil dos professores</p> <p>Transcrição e análise das filmagens para coletar as informações e descrever o desenvolvimento do programa de formação</p> <p>Digitalização e análise das atividades escritas realizadas pelos participantes para apresentar o processo de evolução destes durante o curso</p>

<p>Etapa III: Avaliação do grupo de formação</p>	<p>Analisar se houve mudanças ou não em relação aos conhecimentos que os participantes tinham em relação às práticas educativas para a educação inclusiva</p> <p>Também realizar a validação social do programa de formação</p> <p>Coletar informações dos participantes sobre sua participação na formação e implicações para estudos e cursos de formação de professores futuros</p>	<p>Roteiro para retomada dos casos de ensino discutidos no primeiro encontro para verificar se houve mudanças ou não nos conhecimentos das professoras</p> <p>Ficha de avaliação final do curso</p>	<p>Comparação e análise das respostas dadas pelos participantes no primeiro encontro e ao final do curso</p> <p>Análise das respostas dadas pelos participantes em relação à avaliação do Programa de Formação.</p> <p>Sistematização dos resultados</p>
<p>Etapa IV</p> <p>Entrevista semiestruturada de seguimento da proposta</p>		<p>Entrevista semiestruturada</p>	<p>Sistematização dos resultados</p> <p>Análise das respostas dadas à luz da literatura específica de pesquisas que propõem avaliação de seguimento da proposta</p>

Fonte: Adaptado de Lourenço (2012).

Quadro 6 - Textos didáticos-formativos e atividades elaboradas para o Programa de Formação

TEXTO	TÍTULO	ATIVIDADE FORMATIVA
1	Introdução ao Desenho Universal para Aprendizagem: Contexto Histórico, Características e Possibilidades, baseado e adaptado da literatura estrangeira sobre DUA (ROSE; MEYER, 2002; NELSON, 2014; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013)	Questões reflexivas sobre o texto para serem respondidas em grupo (Apêndice K)
2	Casos de Ensino de Desenho Universal para Aprendizagem, adaptado de Nelson (2014)	Roteiro de análise de um caso de ensino fictício do texto 2 (Apêndice L).
3	Características do DUA: Estrutura, ambiente de aprendizagem, espaço físico e recursos flexíveis, adaptado e traduzido de Nelson (2014)	Atividade prática do texto 3 (Apêndice M)
4	Características do DUA: O Objetivo da Aula, o Acesso e as Barreiras para o Aprendizado, adaptado de Nelson (2014)	Análise de um Plano de Ensino (Apêndice N)
5	Princípios do DUA: Engajamento, traduzido e adaptado de Nelson (2014)	Elaboração de um plano de ensino baseado em DUA
6	O princípio da Representação no DUA, traduzido e adaptado de Nelson (2014)	Aplicação de uma atividade baseada em DUA
7	Os Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: Ação e Expressão, traduzido e adaptado de Nelson (2014)	Aplicação de uma atividade baseada em DUA

Fonte: Elaborado pela autora.

A tomada de decisão pelo desenvolvimento do Programa de Formação no modelo de ACIEPE se deu por diferentes motivos que potencializaram a formação, entre eles, a possibilidade de participação dos estudantes de graduação que compartilharam com quem já estava atuando os aprendizados teóricos; a partilha das experiências práticas entre os professores atuantes e os estudantes que se encontravam em período de realização do estágio supervisionado; a própria estrutura da Universidade que permitiu o desenvolvimento da formação e utilização dos recursos necessários; o financiamento de materiais para a realização das atividades práticas do Programa; o apoio financeiro para a seleção de um monitor, para acompanhamento e auxílio na organização dos encontros e, por fim, vale destacar, a possibilidade de vivência em um processo formativo colaborativo, fator que poderia somente ser vivenciado pelos estudantes da licenciatura em Educação Especial que realizam um estágio supervisionado com tal característica. Todos estes aspectos possíveis de serem efetivados, por meio da realização de uma ACIEPE, foram considerados no momento da elaboração do Programa de Formação.

4.4.2 Etapa II: Implementação do Programa de Formação sobre DUA

Concluída a etapa de elaboração e posterior inscrições dos participantes, o Programa de Formação sobre DUA foi iniciado e implementado. As reuniões do Programa de Formação (total de 11 encontros) aconteceram quinzenalmente, com duração média de 3 horas cada (das 18h às 21h), durante um semestre letivo (agosto a dezembro de 2015). A cada encontro formativo, foram abordados conteúdos relativos à temática do DUA com auxílio do material didático-teórico desenvolvido especificamente para o curso de formação. As práticas pedagógicas realizadas no contexto educativo em que os participantes atuavam e as realizadas durante o Programa de Formação foram alvo de discussão, assim como as dificuldades apresentadas pelas professoras, como a aprendizagem das participantes por meio da elaboração de atividades e estratégias baseadas no DUA.

O Quadro 7 apresenta o cronograma de concretização da **Etapa II** de forma detalhada, retratando os temas e as atividades desenvolvidas. Também buscou-se diferenciar os instrumentos de coletas de dados da pesquisa das atividades e materiais formativos utilizados em cada encontro.

Durante os encontros do Programa de Formação, foram realizadas atividades de estudo e reflexão teóricas, juntamente, com o desenvolvimento de exercícios práticos sobre a temática discutida, fomentando a formação inicial e continuada dos participantes. Concomitante à formação, realizou-se a aplicação de instrumentos de coleta de dados da pesquisa que ora se confundem no processo formativo, pois um instrumento utilizado na coleta de dados pode gerar formação, ao mesmo tempo, que um material proposto para reflexão do participante pode gerar um dado significativo para a pesquisa.

As onze reuniões foram gravadas, com o consentimento dos participantes, para que os relatos e pontos de discussão pudessem ser documentados, transcritos e analisados pela pesquisadora, totalizando 33 horas de gravação. Dez reuniões configuraram, especificamente, a etapa II da pesquisa e o encontro de número onze refere-se à etapa III do trabalho, ou seja, a avaliação do Programa de Formação de validação social. Desta forma, as reuniões foram sistematizadas da seguinte maneira:

Quadro 7 - Desenvolvimento do Programa de Formação, instrumentos e materiais utilizados

DATA	TEMA	OBJETIVOS DOS ENCONTROS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
19/08/15	1. Apresentação do Programa de Formação	Apresentação da equipe, da estrutura e objetivos do Programa de Formação. Apresentação dos participantes. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	- Ficha de Identificação Inicial de professores e alunos - Levantamento de conhecimentos prévios sobre DUA por meio da discussão de casos de ensino - Filmagem do encontro	- Atividade formativa extraclasse: leitura do Texto 1.
26/08/15	2. Introdução ao Desenho Universal para Aprendizagem	Socialização dos Casos de Ensino discutidos na reunião anterior Discussão do Texto 1	- Filmagem da discussão realizada durante o encontro	- Questões para discussão do Texto 1, relacionando a prática das professoras em sala de aula. - Atividade formativa extraclasse: leitura do Texto 2
09/09/15	3. Introdução ao Desenho Universal para Aprendizagem (continuação)	Socialização das respostas relacionadas às questões do Texto 1 Início da discussão do Texto 2	- Filmagem da discussão realizada durante o encontro	- Continuação da leitura do Texto 2
23/09/15	4. Casos de Ensino embasados na utilização da estrutura do DUA	Continuação da discussão do Texto 2 Elaboração de um caso de ensino real pelas professoras participantes e análise de um caso de ensino fictício para os estudantes participantes	- Roteiro para Elaboração da escrita do caso de ensino das professoras - Filmagem da discussão realizada durante o encontro	- Análise do caso de ensino apresentado no Texto 2 (para os estudantes) - Atividade formativa extraclasse: Leitura do Texto 3 e auxílio na escrita dos casos de ensino das professoras pelos estudantes.
30/09/15	5. Termos, definições e características do DUA (parte I)	Discussão do Texto 3 Devolutiva dos estudantes participantes em relação aos casos de ensino das professoras	- Caso de ensino reescrito pelas professoras - Filmagem do encontro	- Atividade formativa extraclasse: Reescrita do caso de ensino pelas professoras de acordo com a devolutiva dos estudantes.

				- Leitura do Texto 4 e realização da atividade prática
14/10	6. Termos, definições e características do DUA (parte II)	<p>Discussão do Texto 4</p> <p>Apresentação do texto por dois estudantes participantes</p> <p>Apresentação de exemplos de atividades e materiais baseados em DUA</p>	<p>- Filmagem do encontro</p> <p>-Apresentação em PowerPoint do texto</p>	<p>- Análise de um plano de ensino</p> <p>-Leitura do Texto 5</p>
21/10	7. Princípios do DUA: Engajamento	<p>Discussão do Texto 5, apresentado por dois estudantes participantes</p> <p>Elaboração de um plano de aula baseado em DUA para aplicação na sala de aula das professoras</p>	<p>- Roteiro de Plano de Aula baseado em DUA</p> <p>- Filmagem do encontro</p> <p>-Apresentação em PowerPoint do texto</p>	<p>- Atividade formativa extraclasse: Elaboração do plano de aula e Leitura do Texto 6</p>
28/10	8. Os princípios do DUA: Representação	<p>Discussão do Texto 6, apresentado por estudantes participantes</p> <p>Confecção da atividade baseada em DUA para aplicação em sala de aula</p>	<p>- Filmagem do encontro</p> <p>-Apresentação em PowerPoint do texto</p> <p>- Roteiro para elaboração do Diário de Campo</p>	<p>- Atividade formativa extraclasse: aplicação da atividade em sala de aula e leitura do Texto 7.</p>
11/11	9. Os princípios do DUA: Ação e Expressão	<p>Discussão do Texto 7, apresentado por estudantes participantes</p> <p>Socialização da atividade aplicada em sala de aula</p>	<p>- Filmagem do encontro</p> <p>-Apresentação em PowerPoint do texto</p> <p>- Apresentação em PowerPoint da atividade aplicada em sala de aula</p> <p>-Diários de Campo</p>	<p>- Atividade formativa extraclasse: aplicação da atividade em sala de aula</p>

25/11	10. Do planejamento à prática em DUA	<p>Continuação da socialização das atividades aplicadas em sala de aula</p> <p>Atividade prática: Retomada dos casos de ensino que iniciaram a discussão sobre DUA no 1º encontro (Etapa III)</p>	<p>- Apresentação em PowerPoint da atividade aplicada em sala de aula.</p> <p>-Diários de Campo</p> <p>- Roteiro de retomada dos casos de ensino discutidos no primeiro para verificar mudanças ou não nos conhecimentos das professoras</p>	Não se aplica
02/12	11. Encerramento	<p>Avaliação final do curso. Validação social do programa de formação (Etapa III)</p>	<p>- Ficha de avaliação final do curso</p>	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Reunião 1 (19/08/2015)**

Objetivos: apresentar o Programa de Formação, explicar aos participantes a proposta da ACIEPE enquanto parte de uma pesquisa de doutorado, apresentar os pesquisadores e monitores responsáveis do Programa de Formação e possibilitar a apresentação dos participantes inscritos e de suas demandas formativas.

Foi apresentada a proposta preliminar de organização e estrutura do curso, a carga horária, as atividades extraclases que iriam ser requeridas e combinados acordos entre participantes e a equipe. Em seguida, a apresentação dos participantes se deu por meio de uma atividade coletiva. Foi preenchida a ficha de identificação inicial, acompanhada da leitura e assinatura do TCLE.

Como atividade prática do primeiro encontro e com o intuito de coletar as informações preliminares para o estudo, foi aplicado o instrumento para levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes em relação ao DUA. Para isso, as professoras participantes foram reunidas em grupos, de acordo com o nível de ensino que atuavam, para discutirem alguns casos de ensino e promover reflexão sobre o tipo de práticas pedagógicas que realizavam em sala de aula, em situações diferentes de ensino, com e sem alunos do PAEE. A atividade também continha questões sobre DUA e sobre o que os participantes entendiam sobre estratégias pedagógicas (ver Apêndice B).

Os alunos de graduação e pós-graduação compuseram grupos separados neste primeiro momento, pois tinha-se a intenção de começar a compreender como as professoras realizavam suas práticas e que conhecimentos trariam sobre o ensino do aluno PAEE sem a interferência e opinião de terceiros. Como não houve tempo suficiente para a socialização das respostas no primeiro encontro, estas foram apresentadas na segunda reunião. Foi entregue aos participantes o primeiro texto teórico-formativo para leitura e discussão no próximo encontro.

- **Reunião 2 (26/08/2015)**

Foram apresentados slides sobre o texto para complemento das informações, bem como imagens e exemplos de práticas embasadas no DUA. Em seguida, todos os participantes foram divididos em grupos fixos de trabalho para que as atividades propostas em cada reunião fossem realizadas nos mesmos grupos. Os participantes foram divididos de modo a reunir professoras que atuavam no mesmo nível de ensino - Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e alunos da graduação e pós-graduação. O objetivo de

compor grupos de trabalho mesclando professoras já atuantes com futuros professores foi de enriquecer a troca de experiências teóricas e práticas entre eles.

A atividade teve a intenção de propor ao grupo a discussão de nove questões embasadas no Texto 1 sobre a teoria do DUA, sua origem e características, ao mesmo tempo que demandava dos participantes a exposição e relação com o contexto escolar em que eles atuavam - fosse como professor atuante ou como estagiário. Ao final da reunião, os professores comentaram sobre uma atividade planejada que apresentou resultados exitosos na garantia e participação de todos os alunos e uma atividade em que não foi possível a participação de todos, exigindo adaptações específicas. Ao final, entregou-se o segundo texto para leitura extraclasse.

- **Reunião 3 (09/09/2015)**

No terceiro encontro de formação, o foco foi na socialização e apresentação das respostas dadas para as nove questões do Texto 1. As questões debatidas permitiram apresentar o contexto e realidade escolar em que as professoras atuavam, além de levantarem questionamentos sobre as práticas para a escolarização do aluno PAEE em salas de aula de ensino comum.

Nesta reunião, também, foram respondidas dúvidas dos participantes em relação aos aspectos e ao conceito de inclusão escolar, à escolarização do estudante PAEE em escolas de ensino comum, aos serviços e profissionais de apoio, aos direitos legais relacionados à educação da pessoa com deficiência, às questões de organização do sistema escolar para receber este alunado, à formação de professores, entre outras demandas.

Este encontro contou com a presença da professora Enicéia Gonçalves Mendes que auxiliou na resposta às demandas formativas dos participantes, fomentando a discussão relacionada aos aspectos de escolarização do PAEE e a melhoria da qualidade do ensino a todos os estudantes.

- **Reunião 4 (23/09/2015)**

Após a discussão coletiva do texto, foi apresentado um pequeno documento elaborado pela pesquisadora, embasado em estudiosos do tema, como Nono (2005) e Duek (2011a; 2011b), para esclarecimento do que se tratava um caso de ensino. Também foi exposto um roteiro para elaboração do caso de ensino das professoras que criaram o seu próprio caso de ensino, baseando-se no contexto escolar que vivenciavam, na época

da pesquisa, bem como em sua trajetória pessoal e profissional. Enquanto as professoras escreveram seus casos reais de ensino, os estudantes analisaram um caso de ensino elaborado pela pesquisadora, adaptado de Nelson (2014), para fomentar as discussões sobre práticas pautadas no DUA.

- **Reunião 5 (30/09/2015)**

Após a discussão do terceiro texto, os grupos se reuniram para a devolutiva dos casos de ensino criados pelas professoras participantes, a fim de tirar dúvidas sobre o relato e orientar sobre a necessidade de detalhamento ou complementação de alguma informação escrita. Ao final do quinto encontro, foi entregue o Texto 4 e escolhidos outros dois estudantes da graduação para a sua apresentação na próxima reunião.

- **Reunião 6 (14/10/2015)**

O encontro contou com a participação da professora e membro do GP-Foreesp, Carla Ariela Rios Vilaronga, e os participantes puderam tirar dúvidas sobre estratégias e atividades pedagógicas inclusivas, expor mais detalhes sobre o contexto em que atuavam e as práticas desenvolvidas, além de apontarem aspectos que facilitavam ou dificultavam a elaboração de aulas mais inclusivas no cotidiano escolar. Ao final da reunião, entregou-se aos participantes o Texto 5 para leitura extraclasse e um roteiro de elaboração de um plano de aula baseado nos princípios do DUA, adaptado de Nunes e Madureira (2015), a fim de dar início ao planejamento de uma atividade prática que seria aplicada em sala de aula, visando a participação e aprendizado de todos.

- **Reunião 7 (21/10/2015)**

A professora e membro do GP-Foreesp, Carla Ariela Rios Vilaronga, foi convidada a participar desta reunião, para que, juntamente com a pesquisadora, professoras e estudantes participantes, pudesse ser desenvolvida a atividade de maneira colaborativa. Ao término da elaboração do plano de aula em conjunto, as professoras o apresentaram e elencaram os materiais necessários para a confecção da atividade. Estes materiais foram providenciados pela pesquisadora e levados na reunião seguinte para a construção da atividade baseada em DUA. O Texto 6 foi entregue para leitura extraclasse e o sétimo estudante participante foi elencado para a apresentação do texto na oitava reunião.

- **Reunião 8 (28/10/2015)**

A reunião foi organizada de maneira que os participantes trabalhassem de forma colaborativa, a fim de possibilitar a troca de ideias e conceitos durante a produção das atividades pautadas nos planos de aula construídos. Ao final da reunião, entregou-se o Texto 7 e o roteiro de elaboração do Diário de Campo que tinha como objetivo detalhar como se deu o desenvolvimento da atividade baseada em DUA em sala de aula.

- **Reunião 9 (11/11/2015)**

Durante a reunião, as professoras puderam relatar as dificuldades e facilidades decorrentes da aplicação do plano de aula, suas percepções e sensações vivenciadas por meio do desenvolvimento da atividade pautada nos princípios do DUA bem como discutir os resultados da atividade com os participantes, pesquisadora e a professora convidada Carla Ariela Rios Vilaronga. Também foi discutido o último texto teórico da formação que tratou do terceiro princípio orientador do DUA, o princípio da Ação e Expressão.

- **Reunião 10 (25/11/2015)**

A professora Carla Ariela Rios Vilaronga também esteve presente para incrementar a discussão sobre as práticas realizadas, e a professora e pesquisadora do GP-Foreesp, Josiane Pereira Torres, apresentou exemplos de atividades acessíveis para o Ensino Médio, especificamente, na disciplina de Física²¹, possibilitando contemplar o debate e o compartilhamento de experiências práticas em todos os níveis de ensino.

A última atividade da reunião fazia parte da etapa III da pesquisa, ou seja, aplicação dos mesmos casos de ensino discutidos na primeira reunião - quando se levantou os conhecimentos prévios dos participantes. A retomada dos casos tinha o objetivo de verificar se as professoras modificaram, reviram ou ampliaram seus conhecimentos em relação ao DUA e estratégias pedagógicas acessíveis para o ensino de todos.

²¹ A pesquisadora convidada, Josiane Torres Pereira, desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada: Desenvolvimento de Kit didático para reprodução tátil de imagens visuais de livros de física do ensino médio. São Carlos. UFSCar. 2013. 114f.

4.4.3 Etapa III: Avaliação dos conhecimentos adquiridos e validação social do Programa de Formação sobre DUA

A etapa III, correspondente à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos participantes da pesquisa e avaliação do Programa de Formação sobre DUA, ocorreu em dois momentos nos últimos encontros realizados.

Após as atividades formativas e de socialização da implementação do plano de aula baseado em DUA pelas professoras participantes, realizou-se, na décima reunião, a aplicação dos mesmos casos de ensino discutidos no primeiro encontro, objetivando verificar se houve mudanças ou não em relação aos conhecimentos que os participantes tinham em relação às práticas pedagógicas para o ensino de alunos PAEE e como ocorreu a aquisição e produção de novos conhecimentos sobre DUA por parte dos participantes.

No décimo primeiro encontro, foi preenchida a ficha de avaliação final da validade social do Programa de Formação sobre DUA e coleta de informações que os sujeitos considerassem relevantes sobre sua participação na formação, bem como levantar implicações para futuros estudos e cursos de formação de professores.

A ficha avaliativa foi organizada em 3 partes. A Parte A contou com questões objetivas em relação à estrutura do curso, às reuniões e ao material de apoio elaborado, questões objetivas ligadas à didática do professor que conduziu a formação e perguntas sobre a participação e relação do curso com a atuação docente. A pontuação correspondia a uma escala de 1 a 5, categorizada da seguinte forma: 1 “Insatisfatório/Sem importância”; 2 “Pouco satisfatório/Pouco importante”; 3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”; 4 “Satisfatório/Importante”; e 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

A Parte B continha questões discursivas relacionadas aos aspectos formativos do participante e sugestões para futuras versões do Programa de Formação. A Parte C apresentou questões discursivas associadas ao conteúdo de DUA ministrado e sua relação com a prática docente das participantes.

4.4.4 Etapa IV: Entrevista semiestruturada de seguimento da proposta

Um ano e meio após o período de realização do Programa de Formação, a etapa de prosseguimento da proposta teve a finalidade de avaliar se o Programa de Formação gerou algum impacto na forma de ensinar e pensar práticas pedagógicas, garantindo o aprendizado e participação de todos os estudantes, embasando-se na teoria do DUA.

Assim, a etapa resultou na elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada (ver Apêndice I) que foi aplicado individualmente com cada participante, a fim de verificar se os conhecimentos produzidos durante o período de realização da formação foram viáveis e se mantiveram-se para o desenvolvimento das práticas pedagógicas posteriores realizadas pelos participantes.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise não se restringiu apenas à descrição do que se encontrou explícito nos dados coletados. Buscou-se explorar as mensagens e dimensões realizadas tanto nas atividades práticas, como nas filmagens e discussões produzidas durante as reuniões de formação, nas distintas respostas aos instrumentos e nos relatos dados na entrevista semiestruturada. No decorrer da análise e interpretação dos dados, propôs-se apontar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta pesquisa e os estudos teóricos, além de estabelecer as relações necessárias entre os resultados obtidos e as hipóteses formuladas, as quais puderam ser comprovadas ou refutadas.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), para compreender, interpretar e explorar um material qualitativo é indispensável “superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador” (p.84), por isso, foi de fundamental relevância aprofundar-se nos significados que os participantes compartilharam sobre suas experiências docentes e todo o processo de formação vivenciado, tratando-se, portanto, de uma tarefa complexa e árdua.

Dessa forma, os dados foram organizados e sistematizados em função dos objetivos propostos no estudo e das especificidades dos instrumentos utilizados. Os materiais coletados por meio das gravações das reuniões, instrumentos usados durante o Programa de Formação e a entrevista semiestruturada realizada após o desenvolvimento do Programa originaram sete categorias de análise: 1) Perspectivas e conhecimentos prévios; 2) Formação teórico-prática por meio dos casos de ensino; 3) Contribuições de um plano de ensino estruturado pelo DUA; 4) Aportes advindos da aplicação de um plano de aula baseado em DUA; 5) Reflexões sobre o processo formativo e conhecimentos adquiridos ao término do Programa de Formação; 6) Avaliação final e validade social do Programa de Formação em DUA; e 7) Manutenção dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica dos participantes.

Quanto aos dados resultantes dos instrumentos aplicados durante o Programa de Formação, estes foram organizados, lidos e analisados à luz da literatura que fundamenta este estudo. No total foram sete instrumentos utilizados: i) Ficha de identificação inicial; ii) Reflexão de casos de ensino fictícios; iii) Roteiro de escrita do caso de ensino real; iv) Roteiro de análise dos casos de ensino reais; v) Roteiro para plano de aula em DUA; vi) Roteiro de Diário de Campo; vi) Ficha de avaliação final. Além disso, os materiais formativos e as atividades coletivas de discussão e reflexão sobre o texto durante as reuniões respaldaram o surgimento de resultados. Os dados objetivos foram tabulados, organizados em gráficos, tabelas e descrições textuais.

Os registros das filmagens dos encontros de formação, um total de 33 horas, foram transcritos dando destaques às concepções, compreensões, relatos de experiência, conhecimentos, avaliações e argumentos que os participantes apresentavam durante o processo formativo. Em caso de dúvidas, ou quando da necessidade de levantamento de mais dados ou aprofundamento da análise, a pesquisadora assistia por mais de uma vez as gravações das reuniões.

Os materiais produzidos pelos participantes da pesquisa - para a apresentação dos textos formativos no caso dos estudantes e para a apresentação das atividades práticas no caso das professoras - como os slides em PowerPoint, fotos, materiais impressos e recursos materiais utilizados - foram visualizados e analisados destacando pontos convergentes e divergentes com a literatura do DUA.

As entrevistas semiestruturadas resultaram em aproximadamente 6 horas e meia de gravações (25 a 30 minutos por participante) e os dados coletados por meio delas foram transcritos visando ressaltar os aspectos que correspondiam ao processo formativo e manutenção dos conhecimentos adquiridos.

Assim, por meio da coleta via diferentes meios e posterior tratamento dos dados fornecidos, foi possível construir um rico acervo de conteúdos, organizados em categorias e subcategorias, no intuito de apresentar os aspectos mais relevantes de cada fragmento, para a construção dos conhecimentos do presente estudo (ANDRÉ, 1983).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões decorrentes do presente estudo foram organizados em categorias temáticas de modo a apresentar os resultados provenientes dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa utilizados durante o Programa de Formação. Assim, foram constituídas sete categorias de análise, que são:

1. Perspectivas e conhecimentos prévios ao iniciar o Programa de Formação em DUA: buscou-se apontar e analisar as expectativas que motivaram a procura pelo Programa de Formação e quais eram os conhecimentos prévios em relação ao conceito de DUA e de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino do PAEE.
2. O processo de escrita e análise dos casos de ensino: tecendo reflexões e possibilitando uma formação teórico-prática: buscou-se descrever e analisar os dados provenientes da escrita e do parecer do caso de ensino real produzidos pelos professores, e contextualizar o ambiente escolar em que eles atuavam, o perfil do aluno PAEE, bem como as experiências de ensino vivenciadas no cotidiano, como era efetivado o ensino dos estudantes PAEE em turmas do ensino comum, quais estratégias eram utilizadas e conhecidas assim como as não utilizadas e desconhecidas.
3. Repercussões de um planejamento estruturado pelo DUA: visou elencar os resultados da potencialização do ensino dos professores participantes por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas fundamentadas na estrutura do DUA e construídas colaborativamente durante o Programa de Formação.
4. Resultados da efetivação de um plano de aula baseado no DUA: colocando em prática os conhecimentos aprendidos: apresentou-se os dados das experiências dos professores participantes no planejamento de uma aula baseada no DUA e construído de maneira conjunta nos encontros do Programa de Formação.
5. Conhecimentos posteriores sobre DUA e o processo formativo dos participantes: nesta categoria apontou-se os conceitos sobre DUA adquiridos pelos participantes ao final do Programa de Formação e os benefícios de uma formação colaborativa, na formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva.
6. Avaliação final e validade social do Programa de Formação em DUA: fez-se um levantamento e análise das implicações do Programa de Formação sobre DUA na

prática docente, bem como as contribuições e limites da formação e perspectivas futuras.

7. Manutenção dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica dos participantes: identificou-se os impactos do Programa de Formação sobre as práticas inclusivas posteriores desenvolvidas pelos participantes após um período de distanciamento da formação e a viabilidade do DUA no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A análise dos resultados apresenta elementos relacionados aos conceitos teóricos discutidos durante o Programa de Formação e as contribuições advindas de todo o grupo de participantes, ou seja, professores atuantes e estudantes da graduação e pós. A descrição e análise também tratará do processo formativo dos professores como dos estudantes participantes, pois o contexto do Programa de Formação visava a construção colaborativa de conhecimentos por todos, embora se encontrassem em processos distintos de formação.

5.1 PERSPECTIVAS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS AO INICIAR O PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM DUA

A intenção das primeiras reuniões foi de identificar as expectativas dos participantes, analisar suas motivações e demandas formativas bem como levantar os conhecimentos prévios que eles tinham em relação ao conceito de DUA e de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino do PAEE, no contexto em que atuavam enquanto professores ou na prática do estágio supervisionado, no caso dos estudantes. Assim, os resultados deste tópico foram sistematizados em três categorias de análise:

- a) Expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação.
- b) Conceitualização e conhecimentos prévios sobre DUA.
- c) Compreensão de práticas pedagógicas para o ensino do PAEE em sala de aula de ensino comum.

Durante o levantamento destes conhecimentos nos relatos escritos e orais dos participantes também foi possível identificar lacunas na formação que caracterizavam a necessidade de entendimento e compreensão de conceitos mais globais da área da Educação Especial, para além do conceito de DUA. Algumas dessas demandas foram

abordadas durante o Programa de Formação, pois se tratavam de conhecimentos necessários para o entendimento histórico e prático dos motivos que levaram a implementação da inclusão escolar enquanto perspectiva educacional para atendimento da diversidade.

Por isso, questões relacionadas à legislação e documentos normativos da Educação Especial, termos e conceitos adequados para se referir ao PAEE e suas especificidades, conceitualização de estratégias - adaptação curricular, acomodação, individualização do ensino - avaliação do PAEE, entre outras, também foram retratadas durante as reuniões, pois entendia-se como parte importante do processo formativo dos participantes.

5.1.1 Expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação

Inicialmente os participantes revelaram compreender alguns caminhos possíveis para o aprendizado de todos os alunos, mas ainda tinham muitas dúvidas sobre como ensinar estudantes PAEE, o que justificou para a relevância da realização deste Programa de Formação. Dentre as expectativas que levaram as professoras participantes a buscarem essa formação destacam-se:

- O aprendizado de novas habilidades para o ensino do estudante PAEE;
- O conhecimento de recursos tecnológicos para o auxílio e aprendizado dos alunos PAEE;
- Aprimoramento dos conhecimentos e práticas pedagógicas: aprender como trabalhar com alunos do PAEE, fazer a diferença na aprendizagem dos alunos, buscar informações e estratégias para ensinar os alunos PAEE, melhorar a prática pedagógica para que os alunos atuais e futuros aprendessem de forma satisfatória e prazerosa, trocar experiências, enriquecer práticas pedagógicas, encontrar um ponto em comum para trabalhar com todos ao mesmo tempo devido à dificuldade de realizar um trabalho individualizado, incluir o aluno PAEE na sala regular de forma efetiva e com qualidade de ensino para todos.

Quanto às expectativas dos estudantes que buscaram o Programa de Formação evidenciou-se:

- Aprender como colocar em prática as teorias relacionadas à Educação Especial e ao DUA;
- Adquirir aporte teórico para ensinar e desenvolver práticas possíveis de serem realizadas na classe comum para o ensino do PAEE;

- Aprender estratégias e possibilidades de ensino com o DUA;
- Ouvir sobre as experiências dos professores participantes e aprender com eles;
- Desenvolver habilidades para adaptar materiais e atividades que potencializassem o trabalho colaborativo.

Observa-se que apesar do município de realização da pesquisa ofertar inúmeras formações continuadas e iniciais, o profissional docente – iniciante ou experiente – parece sempre encontrar-se insatisfeito ou desconfortável com as práticas pedagógicas que realizam, com sensação de contínuo despreparo às demandas escolares cotidianas. Dessa forma, é importante refletir sobre o papel deste profissional e de suas práticas, pois este não se encontra isolado das questões sociais, econômicas e políticas e tais questões implicam no fazer educacional de qualidade. De acordo com Merlini, Santos e Magina (2017, p.2):

O professor, como todo profissional, teve sua trajetória construída historicamente. Essa profissão foi se constituindo de acordo com as interferências sociais e políticas, as finalidades da educação em diferentes momentos históricos, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades das políticas públicas, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população ou da opinião pública, em geral, são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser, o papel do professor.

E neste sentido, Santos (2015) aponta para a necessidade de se rever a prática escolar cotidiana e “o papel do professor à luz das transformações, nas concepções de escola e da construção do saber. Estas questões constituem um cenário educacional indicando que talvez o professor não esteja, suficientemente, preparado” (MERLINI, SANTOS; MAGINA, 2017, p.122). Quando na verdade, a responsabilidade pela melhoria da educação para todos, perpassa outros setores implicados nas questões educacionais que extrapolam o ambiente da sala de aula, como a implementação de políticas públicas, gestão democrática, valorização do trabalho pedagógico, formação em serviço, atuação de equipes especializadas em parceria com o professor de ensino comum, entre outros aspectos que ultrapassam a ação individual do docente.

Observa-se pelos relatos iniciais do grupo que os participantes buscavam constantemente formações que tinham como foco a reflexão, discussão e aprimoramento de suas práticas pedagógicas para a melhoria do seu ato de ensinar. Deste modo, o entrave das demandas formativas apresentadas pelos docentes, pelo menos no caso dos

municípios participantes do estudo, talvez não seja a falta de oferta de cursos e formações relacionadas à área da Educação Especial.²²

Um dos obstáculos para a melhoria do ensino e aprendizado de todos talvez esteja no modelo de formação que é oferecida aos profissionais e outras questões estruturais já apontadas nesta discussão, que envolvem um sistema de ensino que não valoriza os docentes adequadamente, em questões salariais, ou na falta de diálogo e abertura para a construção de uma equipe democrática na escola; ausência de apoio da gestão para a transformação das escolas em ambientes inclusivos, deixando o professor como único responsável em executar os princípios da inclusão escolar; ausência de planejamento em conjunto e inexistência de uma equipe especializada de apoio que colabore com o professor da sala de aula, entre outros.

Embora o professor da sala comum não seja o único responsável pela qualidade do ensino, demandas de naturezas bastante distintas são colocadas como função dele. Merlini, Santos e Magina (2017) as apresenta por meio de três pontos de vista:

Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos estudantes e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, lhe tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (MERLINI; SANTOS; MAGINA, 2017, p. 122).

Para dar conta de todas essas demandas, um dos caminhos encontrados é o da formação continuada, principalmente no chão da escola. Essa formação tem sido muitas vezes compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (via cursos de licenciatura, bacharelado) e uma série de terminologias foram sendo empregadas para

²² No ano de 2015, por exemplo, somente pela UFSCar, foram ofertadas 20 formações continuadas (ACIEPEs), com média de carga horária de 60 horas, sendo oito relacionadas à temáticas da Educação Especial, como Tecnologia Assistiva, DUA, Habilidades Sociais, Síndrome de Down, e doze relacionadas à temas da Educação Geral, como Educação Matemática e Informática, Letramento, Educação Física na Escola, Relações Étnico-Raciais, entre outras.

denominar esse modelo de formação, como: “capacitação, qualificação, reciclagem, desenvolvimento profissional, atualização, formação permanente, formação na perspectiva colaborativa, entre outras” (MERLINI; SANTOS; MAGINA, 2017, p. 122).

Nessa direção, a formação continuada de professores, pautada na reflexão sobre a prática que acontece no interior da escola, vem sendo discutida por diversos pesquisadores, como Nóvoa (1999); Gatti (2008, 2009); Capellini (2012), Matos e Mendes (2015), Baptista e Silva (2015), entre outros. O principal argumento para a realização deste tipo de formação é “que o saber e o fazer reflexivo precisam estar contextualizados, uma vez que a transformação da realidade educacional decorre do confronto entre teoria e prática” (MERLINI; SANTOS; MAGINA, 2017, p. 123).

Sobre esse aspecto, constatou-se que o modelo de formação com viés colaborativo, que toma a prática dos professores como ponto de partida, resulta num maior envolvimento dos participantes, pois valoriza-se o seu saber fazer e isso traz componentes enriquecedores para essa formação, “não permitindo assim que os professores sejam reduzidos a meros técnicos, cumpridores de planos e programas” (MERLINI; SANTOS; MAGINA, 2017, p. 123). Contrariando deste modo, a visão ainda dominante, de que os professores seriam meros “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária” (TARDIF, 2013, p.235). De acordo com Baptista e Silva (2015), a constituição de um processo formativo está no entendimento de que o conhecimento é construído em rede, sendo esta constituída por uma combinação de elementos que envolvem a teoria e a práxis.

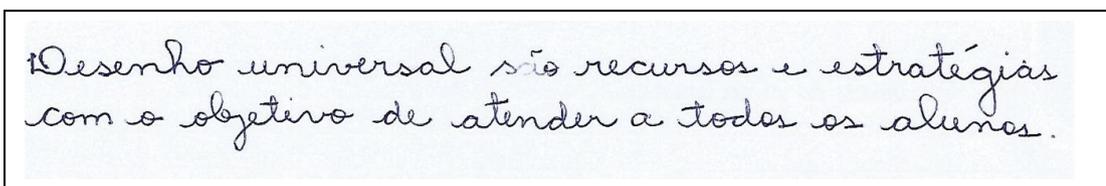
5.1.2 Conhecimentos prévios sobre DUA

Quanto ao entendimento inicial sobre o conceito de DUA, os relatos apresentados no segundo instrumento de coleta de dados da pesquisa, correspondente ao levantamento dos conhecimentos prévios sobre DUA, revelaram diferentes interpretações, que vão desde a ideia de que este fosse um conceito relacionado à disciplina de Arte: “*De primeiro momento temos a noção de que possa ser algo relacionado ao desenho, à espontaneidade da criança e o trabalho com artes ou desenho com objetivos específicos*” (PROFESSORA NARA, Reunião 1, 19/08/2015) até concepções mais próximas da própria teoria.

Uma das razões para o pouco conhecimento dos participantes em relação a este conceito pode ser o fato da escassa produção nacional acadêmica de pesquisas sobre o tema. No Banco de Dados de Teses e Dissertações Nacionais (BDTD), no período de

2012 a 2017, por exemplo, foram encontradas apenas duas dissertações sobre DUA (PRAIS, 2016; MARCOS, 2013). E outros três estudos fundamentados no conceito de Desenho Universal foram desenvolvidos (KRANZ, 2011, 2014; SILVA, 2015). O exemplo seguinte apresenta uma resposta mais aproximada à definição do conceito.

Figura 3 - O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?



Desenho universal são recursos e estratégias com o objetivo de atender a todos os alunos.

Fonte: Própria autora.

De acordo com o King-Sears (2014), os princípios e estratégias do DUA possibilitam ao professor delimitar seus objetivos, as atividades e práticas de ensino que serão utilizadas e os meios de avaliação apropriados a cada aluno, de modo a permitir o acesso ao currículo e a aprendizagem de todos. Ao reconhecer que existem diversas possibilidades para favorecer a participação e aprendizagem do aluno PAEE nas atividades e conteúdos ensinados em sala de aula, o professor de ensino comum percebe a necessidade de desenvolver múltiplos meios para o envolvimento e aprendizado do aluno PAEE, mas para isso, pode ser necessário um trabalho de colaboração.

Entretanto, as políticas brasileiras de Educação Especial priorizam o serviço de apoio extraclasse comum, que parece responder de maneira pouco efetiva a escolarização do aluno PAEE quando o AEE é realizado exclusivamente em SRM. A abordagem do DUA pressupõe um trabalho de colaboração entre profissionais especializados e professores do ensino comum, para que juntos pensem e implementem, estratégias, recursos e materiais para o ensino de todos os alunos em sala de aula.

Percebe-se, nas relações profissionais em ambientes escolares, professores temerosos no atendimento de um aluno com deficiência no ensino regular (PRAIS; ROSA, 2014), com entendimento equivocado de que muitas vezes este aluno necessitará de um planejamento à parte, com adequações e atendimento individualizado a todo momento, tornando-se mais um trabalho para aquele profissional que não desfruta de tempo adequado para o planejamento de suas aulas e sem apoio de um profissional especializado. A partir deste contexto, da necessidade de compreender a forma de organização do ensino para esta população e como ensinar a todos na perspectiva da

educação inclusiva, o encontro com a abordagem teórica que estrutura do DUA aponta caminhos interessantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas, participação e aprendizagem de todos.

De acordo com Prais e Rosa (2014, p. 367 - 368),

[...] numa abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal de aprendizagem a diversidade e diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor que visarão à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula [...] Neste sentido, a escola, que fundamenta suas práticas no desenho universal, compreende o currículo como representação das especificidades de todas as crianças, o qual é percebido na necessidade de flexibilização e planificação das necessidades de aprendizagens de um grupo heterogêneo que possuímos em sala de aula.

Courey et.al (2012) analisou planos de aula elaborados por 45 docentes antes e depois de realizarem uma formação sobre Educação Especial que abordou o DUA. Os resultados apontaram que os participantes da pesquisa incorporaram em seus planos de aulas opções mais diferenciadas e estratégias variadas de ensino com base nos princípios do DUA, de modo que o conteúdo fosse mais acessível a todos os alunos. A multiplicidade de opções no planejamento das aulas demonstrou melhor compreensão dos princípios do DUA, no entanto, os professores precisariam de mais experiência na implementação dos princípios em suas salas de aula.

Spooner et. al (2007) desenvolveu uma pesquisa envolvendo 72 participantes, que resultou em uma hora de formação em DUA. Os resultados indicaram que uma simples introdução ao conceito de DUA pode ajudar os docentes a elaborar planos de aula mais acessíveis a todos. Os autores concluíram que, quando os profissionais planejam uma aula tendo por base os princípios do DUA, eles têm a possibilidade de implementar um processo de ensino e aprendizagem que envolve todos os alunos de uma forma mais participativa.

Para Nunes e Madureira (2015), a necessidade de se ter mais experiência sobre a implementação dos princípios do DUA nas salas de aula, demonstra a importância de se integrar esses princípios nos cursos de formação inicial e continuada, no sentido de colaborar com os professores para o desenvolvimento de um trabalho educativo mais eficiente nos contextos inclusivos.

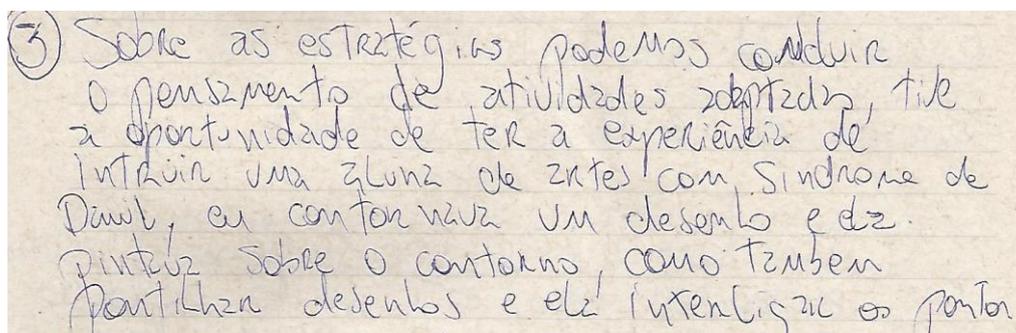
Diante dessa compreensão inicial sobre DUA e as expectativas de formação surgidas nas primeiras reuniões, que apontaram, principalmente, a busca pelo Programa de Formação para o aprimoramento de práticas pedagógicas, buscou-se aprofundar a investigação sobre como os participantes ensinavam em suas salas de aula.

5.1.3 Compreensão de práticas pedagógicas para o ensino do PAEE em sala de aula de ensino comum

Os resultados coletados por meio da discussão de casos de ensino fictícios e práticas pedagógicas inclusivas (Apêndice B) – apontaram que os participantes conheciam diferentes meios para o ensino em turmas heterogêneas. O relato escrito advindo do instrumento e o discurso dos participantes mostraram o reconhecimento de termos como: adaptação curricular, reorganização do ensino, atividades adaptadas, diferenciação, flexibilização, recursos específicos para o PAEE. Entretanto, neste primeiro momento não foi possível verificar se eles aplicavam essas estratégias na prática.

Foram reveladas também distintas compreensões pelo grupo em relação às estratégias de ensino para o PAEE em sala de aula - que iam desde o ensino substitutivo até práticas que visavam a participação e aprendizado de todos. O exemplo a seguir, revela que ainda hoje existe entre alguns profissionais a compreensão equivocada de que a diferença ou a dificuldade está centrada no aluno, associado àquela ideia de que se o estudante é PAEE ele continuamente precisa realizar atividades para o desenvolvimento de habilidades ainda não adquiridas, por não estar preparado para a realização da mesma atividade com os demais. O relato escrito traz o exemplo de uma atividade realizada por um professor na aula de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para uma estudante da turma com Síndrome de Down.

Figura 4 - Estratégias de ensino para o PAEE



3) Sobre as estratégias podemos conduzir o pensamento de atividades adaptadas, tive a oportunidade de ter a experiência de instruir uma aluna de artes com Síndrome de Down, eu contornei um desenho e ela pintou sobre o contorno, como também partilha desenhos e ela interliga os pontos

Fonte: Trecho retirado do instrumento 2, respondido por um dos professores participantes.

Dependendo do contexto, objetivo da aula e idade/nível de ensino que o estudante PAEE se encontra a atividade de contornar um desenho ou interligar pontos pode fazer bastante sentido, já numa aula dos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, pode ser uma estratégia questionada: Os demais alunos (em idade correspondente ao nível de ensino em que este mesmo estudante PAEE se encontrava) faziam esse tipo de atividade ou somente ela fazia essa atividade paralela? A infantilização do estudante PAEE por meio de atividades descontextualizadas para o nível de ensino/idade indicava o desconhecimento deste profissional em relação ao ensino do PAEE? E, portanto, este desconhecimento, que reforça a exclusão do aluno em sala de aula, não poderia ser sanado com a inserção de profissionais especializados para o trabalho em parceria com os professores de ensino comum para possibilitar um melhor planejamento de práticas inclusivas?

O ensino substitutivo ou paralelo aponta para o entendimento de que o aluno necessita de uma atividade distinta dos demais, caracterizando assim, uma ideia ainda enraizada numa pedagogia centrada no aluno e suas diferenças, numa crença de que a atividade ou estratégia para o ensino do aluno PAEE precisa ser diferente, por ele supostamente não ser capaz de participar da mesma atividade. Quando na verdade, as práticas de ensino é que deveriam ser diversificadas para atender o maior número de alunos, possibilitando sua participação e aprendizado de todos.

De acordo com Franco (2016):

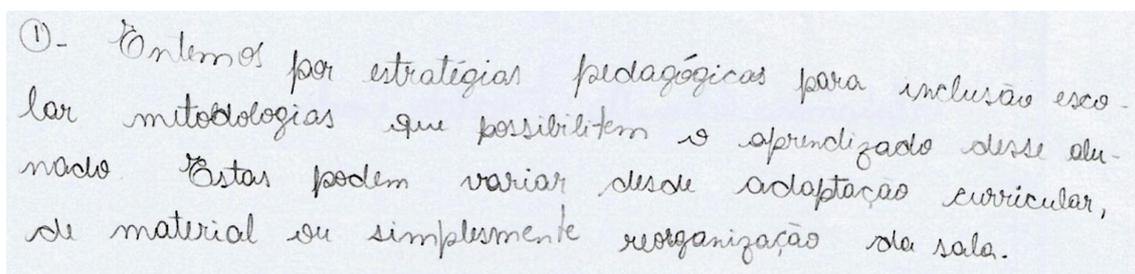
[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.536).

Concomitante à ideia de Franco (2016), que considera a prática pedagógica como aquela atividade docente pautada numa intencionalidade e disponibilizada por todos, o DUA consiste em uma ferramenta para auxílio na elaboração dessas práticas pedagógicas, e visa a redução de adaptações curriculares individualizadas, contribuindo consequentemente, para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas (NUNES;

MADUREIRA, 2015) possibilitando a participação e aprendizado de todos os estudantes indistintamente.

As estratégias relatadas pelo grupo durante o Programa de Formação, podem ser elencadas como meios de ensinar que incluem desde as formas mais tradicionais (uso do lápis, papel, lousa e giz) até o uso das novas tecnologias. O grupo reconheceu que as práticas de ensino vão além das atividades curriculares. Os relatos apontaram a necessidade de um professor especializado na escola para apoio ao aluno e ao professor da sala comum, a relevância de materiais e recursos adequados para atendimento às necessidades dos alunos PAEE, a utilização de atividades adaptadas e flexibilização curricular.

Figura 5 - Conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas



①- Ontem por estratégias pedagógicas para inclusão escolar mitologias que possibilitem o aprendizado desse aluno. Estas podem variar desde adaptações curricular, de material ou simplesmente reorganização de sala.

Fonte: Trecho retirado do instrumento 2, respondido por um dos professores participantes.

Algumas vezes, os professores parecem ter a compreensão de que o ensino do aluno PAEE precisa sempre ser individualizado e isso implica em deixar de se dar atenção ao restante da turma. E como não lhes é possível deixar de lado os demais estudantes, acabam optando por trabalhar com a maioria, deixando o aluno PAEE realizando outro tipo de atividade não relacionada ao que está acontecendo em sala. Este obstáculo faz até com que alguns professores de ensino comum concordem com a saída do aluno da sala de aula no período que deveria estar aprendendo com os demais, para realização do AEE em uma SRM com professor especializado, pois acreditam que, como não conseguem dar o atendimento ideal ao estudante, o AEE em SRM poderá atender mais adequadamente as suas especificidades: *“É um crime o aluno estar na escola e não aprender nada, o que eles aprendem é em Sala de Recursos que eles vão no período contrário”* (Professora Ângela, 2ª reunião, 26/08/2015).

Por outro lado, a existência de uma SRM que trabalhe individualmente ou em pequenos grupos com os alunos-alvo poderá não acarretar resultados positivos para o trabalho realizado em sala de aula caso o trabalho educacional com este aluno acontecer

exclusivamente dentro da SRM e não existir uma parceria que se estenda para a sala de aula de ensino comum. É o que se verifica no relato da professora Sueli da Educação Infantil:

Tenho um aluno com Síndrome de Down e uma hora por semana ele vai para uma salinha de recursos com a professora de Educação Especial, só ele e a professora, e não tem uma troca. É muito corrido para ela e a gente acaba não trocando experiências, e para o meu trabalho com ele não está colaborando em nada (Professora Sueli, Reunião 1, 19/08/2015).

A relação entre os diferentes níveis de ensino da educação básica e a necessidade de um trabalho em parceria com o professor especializado para apoio à escolarização dos estudantes PAEE também foi relatada. Segundo uma das professoras do Ensino Médio, os primeiros anos da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) possibilitam uma melhor comunicação com o professor de Educação Especial, quando há esta figura no ambiente escolar, o que nem sempre é o caso. Já o grande número de professores e disciplinas que os estudantes possuem nos níveis finais de ensino corroboram com o fato de que um único professor de Educação Especial (quando há) não conseguiria construir um bom trabalho de comunicação e colaboração com todos esses profissionais da escola, levando-os assim, a supor que o único local possível de aprendizado aos estudantes PAEE seria na SRM, no período oposto, não reconhecendo a sala de aula como um ambiente de aprendizado em potencial.

Quando é no Fundamental ainda é mais fácil. Por exemplo: a gente tinha uma aluna que ia na Sala de Recursos, e ela tinha uma agenda. E nessa agenda a gente escrevia para a professora da sala de recursos: “Nós estamos precisando disso e daquilo”. E a professora (da sala de recursos) ajudava bastante. Mas quando chega no Ensino Médio e até no Fundamental (anos finais) é muito difícil (Trecho do relato da professora Ângela, 2º Encontro, 26/08/2015).

De acordo com Orsati (2013), planejar a sala de aula para a diversidade envolve, antes de tudo, “aceitar a gama de habilidades, de estilos de aprendizados, de capacidades e de interesses na sala de aula” (p. 214). Posteriormente, quando esse grupo diverso de estudantes “não se encaixa no seu plano original” (p.214), os professores precisam rever o seu planejamento, elaborar as adaptações necessárias e refletir como reorganizar o

ensino diante deste contexto para que todos possam participar e aprender. Ao mesmo tempo, neste ambiente heterogêneo de aprendizagem, o DUA auxilia os educadores a organizar um currículo para atender as necessidades dos alunos. Entretanto, o desenvolvimento de práticas de ensino que tornam possível o aprendizado de todos incluem:

[...] envolvimento de pais, disponibilização de equipes de apoio para professores e funcionários, oferecimento de instrução autêntica em diferentes níveis de dificuldade com adaptações e acomodações, DUA, construção de uma comunidade na escola e na sala de aula, planejamento do design do espaço, considerando as necessidades físicas, sensoriais e comunicativas dos alunos, e, finalmente, uma liderança democrática na escola (ORSATI, 2013, p. 214).

Apesar das adversidades já apontadas sobre contexto escolar que dificultam o desenvolvimento de um ensino de qualidade a todos, o grupo apontou o reconhecimento de inúmeras práticas que podem possibilitar a participação de todos. Essas estratégias e recursos foram elencados e organizados por meio da discussão em grupo suscitada através de casos de ensino fictícios e o nível de ensino que os professores trabalhavam:

- Educação Infantil: utilização de fantoches, teatro de sombras, construção de personagens de histórias conhecidas com material de baixo custo, rodas de leitura, produção de desenhos e exposição dos mesmos, leitura de histórias por capítulos, rodas de conversa sobre um assunto de interesse, releitura da história com diferentes materiais, utilização de DVDs, dramatização de histórias, jogos, utilização de ábacos para atividades matemáticas, uso de material concreto, música, calendário para aprendizado de conceitos matemáticos, confecção de numerais em relevo para conhecer o formato e o símbolo correspondente ao número, brincadeiras adaptadas de acordo com a especificidade do aluno PAEE, uso da oralidade para expressar os aprendizados, realização de trabalhos em grupo com tarefas diferenciadas de acordo com as habilidades de cada aluno, entre outras.

- Anos Iniciais do Ensino Fundamental: utilização de materiais concretos para o aprendizado de conteúdos; levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes para introduzir um novo conteúdo; aulas expositivas; atividades relacionadas ao cotidiano do estudante (simulação de uma compra no mercado, pagamento de uma conta), solução de problemas práticos, atividades coletivas, atividades adaptadas para atender especificidades de alunos, entre outras.

- Anos Finais e Ensino Médio: utilização de materiais visuais como apoio e complemento ao conteúdo ensinado, utilização de diferentes linguagens para acessibilidade ao currículo, uso de tecnologias, atividades em grandes grupos, estratégias de estimulação ao protagonismo e autonomia dos estudantes para aprender, realização de diferentes tarefas de acordo com as habilidades de cada um.

O levantamento e identificação das práticas pedagógicas realizadas pelos participantes não visava a avaliação se estas eram adequadas ou não para o ensino do PAEE em sala de aula, mas levá-los a reflexão e discussão de como aprimorar essas atividades e, conseqüentemente, potencializar a participação do aluno alvo. Partindo do pressuposto de que as práticas de ensino englobam um processo complexo de formação, de relações e de aspectos que constituem o formando e o formador, como as circunstâncias em que ocorre o ensino, os espaços e os tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e as expectativas do próprio docente, Franco (2016) aponta que:

[...] na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

A autora ainda levanta as seguintes reflexões: “O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que envolvem um estudante? (FRANCO, 2016). Como avaliar o que o aluno aprendeu? Como prosseguir para que a aprendizagem de todos seja efetiva? O planejamento prévio do ensino seria o melhor caminho ou o acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos seria mais eficiente? (FRANCO, 2016).

Diante destes desafios e na perspectiva de que a organização das atividades de ensino subsidiadas pelo DUA pode auxiliar numa resposta mais eficaz a esses questionamentos e na potencialização do ensino para todos, a discussão e apresentação do conceito e princípios do DUA permeou todos os encontros do Programa. Mas para tal, foi preciso conhecer melhor o contexto em que os participantes atuavam, por isso, no próximo tópico serão apresentados os resultados de cada caso de ensino vivenciado pelos professores participantes.

5.2 O PROCESSO DE ESCRITA E ANÁLISE DOS CASOS DE ENSINO: TECENDO REFLEXÕES E POSSIBILITANDO UMA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Entender o contexto escolar em que atuavam as professoras²³ participantes no momento de realização do Programa de Formação era importante para verificar a possibilidade de potencialização das práticas pedagógicas realizadas na escola por meio do DUA. Ao mesmo tempo, a apresentação deste contexto escolar vivenciado pelas professoras contribuiria para o processo formativo tanto dos estudantes participantes do Programa – que por meio de uma situação real de ensino e experiência das professoras puderam pensar em estratégias inclusivas relacionando aos conhecimentos teóricos que estavam aprendendo em seus cursos de formação inicial – como para as próprias professoras que tinham a experiência das práticas pedagógicas e puderam complementar seus conhecimentos teóricos durante os encontros colaborativos, por meio das contribuições da pesquisadora, convidados e dos estudantes participantes.

Estudantes da graduação e pós-graduação não tiveram papel de especialistas, mas de colaboradores na construção e aprimoramento do caso, visando o aprendizado e aproximação à realidade onde atuavam as docentes. Por isso, esta atividade formativa pautou-se na utilização de um roteiro para leitura e análise do caso.

A escrita e apresentação do caso de ensino foi desenvolvido em três momentos da formação: a) compreensão do conceito de casos de ensino; b) a escrita do seu próprio caso de ensino e, c) a leitura e análise do caso de ensino em conjunto. Esses três momentos de formação fizeram parte do processo formativo de todo o grupo, pois professoras e estudantes puderam discutir e analisar em grupo uma situação real de ensino e debater as possibilidades de instruir a todos. A intenção da construção e elaboração dos casos foi de exploração dos casos de ensino reais durante as reuniões do Programa de Formação para mobilização de conhecimentos, práticas e proposições nos debates a respeito da construção de práticas pedagógicas inclusivas e como a estrutura do DUA colaboraria na construção de tais práticas.

Dessa forma, as professoras participantes foram instigadas a escrever o seu próprio caso de ensino tomando por base as situações vivenciadas em seu dia a dia focando, principalmente, o ensino do aluno PAEE da turma em que estava lecionando no

²³ Como o único professor participante do sexo masculino interrompe sua participação no terceiro encontro do Programa de Formação, a partir deste momento se referirá a esse grupo no gênero feminino por não haver mais professores do sexo masculino participando das reuniões.

momento da formação ou que já havia lecionado e as práticas pedagógicas que haviam sido realizadas com ele e a turma. Ao descrever o caso de ensino real, as professoras levaram em consideração o contexto onde ele aconteceu e, com o maior número de informações possíveis para se ter a dimensão da realidade em que a experiência era vivenciada.

Para Nono (2005), os casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas, que possibilitam aos professores em formação e em exercício refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto. É um documento descritivo produzido especificamente para discussão e busca a inclusão de detalhes e informações suficientes para propiciar que análises e interpretações sejam feitas a partir de diferentes perspectivas. Ao elaborar um caso de ensino “[...] o professor recorre a seus conhecimentos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações da sala de aula” (DUEK, 2011a, p.4).

Comumente utilizado em pesquisas do GP-Foreesp (RABELO, 2016; MILANESI; MENDES, 2016), os casos de ensino são ferramenta em potencial para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, pois permitem compreender “as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor” (MIZUKAMI, 2000, p. 156). Além disso, viabiliza o aperfeiçoamento profissional, a construção de embasamento teórico sobre o ato de ensinar, “desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, que constituirá a especificidade da aprendizagem profissional” (MIZUKAMI, 2000, p. 156).

Em relação à inclusão escolar, os casos de ensino, tanto em seu processo de criação como de análise, podem permitir a reflexão da prática docente, o conhecimento de como vem sendo conduzidos os processos de escolarização dos alunos PAEE, favorecer a (re) construção de concepções (de ensino, aprendizagem, avaliação) que influenciam a prática docente, rever objetivos e procedimentos metodológicos, possibilitando avaliação, revisão e produção de novos dimensionamentos em relação à prática pedagógica com vistas à inclusão escolar (DUEK, 2011b).

Devido a quantidade de detalhes e extensão dos casos de ensino das professoras, não seria possível apresentá-los na íntegra neste capítulo, por isso, foram organizados três quadros, de acordo com os níveis de ensino em que atuavam, destacando trechos dos

próprios relatos escritos pelas professoras. Estes dados suscitaram as análises e reflexões apresentadas neste tópico de discussão em diálogo com a literatura estudada.

Para ilustração e maior esclarecimento o Apêndice P apresenta o caso de ensino da Professora Marília na íntegra e os tópicos de análise levantados pelos estudantes que leram e analisaram o seu caso de ensino em grupo. Ao relatarem o contexto e as práticas desenvolvidas, as professoras participantes apontaram o desenvolvimento de atividades bastante conhecidas e utilizadas para o ensino de alunos PAEE, como individualização do ensino, tutoria de pares, atividades de socialização, adaptações curriculares individualizadas, trabalho com projetos, colaboração (quando há duas professoras regentes), entre outras. Mesmo sem o embasamento teórico sobre a prática desenvolvida e sem o apoio de profissionais especializados, identificaram avanços no desenvolvimento de seus alunos. Entretanto, os desafios para ensinar toda a turma resultaram apenas em experiências pontuais de sucesso e participação de todos.

Quadro 8 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: Educação Infantil

PROFESSORA	PAEE E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DESCRITAS	PRÁTICAS DE ENSINO RELATADAS
Fátima	Tenho um aluno de 5 anos, que logo no início do ano me chamou atenção. Quando o chamava ele não respondia e não me olhava. Quando perguntava seu nome ele abaixava a cabeça ou apenas dizia: eu! Pouco interagia com os colegas de classe (mesmo no parque). Às vezes também era agressivo com os colegas. Apresentava um pouco de dificuldade para andar mais rápido, pular ou correr. Nas atividades em papel não tinha nenhuma noção espacial e do esquema corporal. Nas horas do conto e musicalização pouco olhava para o livro e saía da roda para não recontar a história ou dançar. Pouco se alimentava na escola. Foram realizadas conversas com a família que pouco ajudaram e encaminhado para uma avaliação com a psicólogo que, em uma única observação, emitiu um relatório como o caso sendo “inconclusivo”.	Diante das dúvidas, mudei ou adaptei algumas atividades e também minha abordagem. Depois da hora do conto, me sentava com ele e pedia para me contar a história lida ou outra de interesse. Como os outros alunos também queriam participar, agora faço o reconto de histórias onde todos escolhem os livros de interesse e fazem a narração. Durante a aula de musicalização fico perto dele ou dou a mão para ele nas rodas. Agora ele já participa de todas as rodas, mesmo quando saio de perto e dou a mão para outras crianças. Nas atividades em folhas sempre sentava na mesa dele e ficava orientando-o. Agora peço para outra criança orientar e saio da mesa. Os resultados estão mais próximos do esperado por mim.
Sueli	Tenho um aluno com Síndrome de Down. No início fiquei bastante insegura em ter um aluno PAEE em minha sala de aula, pois não tenho experiência em Educação Especial e o pouco conhecimento que tenho sobre refere-se à teoria de uma disciplina que tive na graduação que não me proporcionou nenhuma prática. Ele quase não falava, apenas pronunciava com dificuldades algumas palavras e o nome de três amigos.	A princípio me preocupei mais com a socialização do aluno, pois percebi que ficava isolado. Todos os dias passei a colocá-lo sentado junto a um grupo de amigos e o deixava participar de todas as atividades, como ser ajudante do dia, cuidar do material, guardar os brinquedos. O resultado foi excelente! Já em relação às atividades de alfabetização tive muita dificuldade, pois ele reconhecia as letras do seu nome apenas e não tinha coordenação motora fina para escrever, enquanto os demais escreviam palavras e pequenas frases. Então trabalhei o treino motor, traçado das letras, relação de palavras com uma mesma letra. Mas a escrita de lista de palavras ainda era inviável. Então resolvi adaptar a atividade. Como é necessário estimular a fala dele, pois agora é que está se comunicando, aos seis anos de idade, e adora desenhar, fiz uma atividade adaptada com uma lista de figuras de objetos com a letra inicial que estou trabalhando. Assim, enquanto as crianças colorem as figuras e escrevem a palavra, ele colore também e pronuncia os nomes dos objetos com ajuda. A atividade tem dado muito certo, estimulando a linguagem e incluindo-o na turma.
Luana	Tenho uma aluna com Síndrome de Charge, ela tem seis anos, utiliza um óculos com um grau forte, visão afunilada, usa fraldas, faltam-lhe alguns dentes. Não fala, está aprendendo algumas palavras. Tem uma concentração muito curta e na maioria das vezes não se interessa pela atividade principal. Prefere brincar sozinha ou com os adultos.	As atividades muitas vezes dão certo porque a aluna entende os procedimentos, presta atenção, não tem muita coordenação ainda, mas tenta fazer. Procuro trabalhar mais de forma individualizada com ela, sempre explicando e apresentando várias possibilidades. Por exemplo: em uma atividade de recorte e colagem os alunos teriam que recortar o

	<p>Frequenta instituição especializada no contra turno, faz acompanhamento médico em Ribeirão Preto. Quem cuida dela é a avó paterna. A mãe biológica mora em outra cidade. Fui informada no primeiro semestre que eu trocaria a fralda da aluna. Concordei. Mas senti dificuldades na prática. Pois durante as aulas, ajudando as crianças de mesa em mesa, auxiliando nas atividades, a aluna tinha de ser trocada e eu tinha de deixar a turma sozinha. Absurdo! Conversei com a diretora e no segundo semestre a agente educacional ficou responsável de trocar a aluna. Mas se ela precisa ser trocada depois das 16h é um problema, porque a agente vai embora esse horário. Na escola há uma professora de Educação Especial, mas ela fica nos atendimentos em sua sala. Minha aluna é atendida trinta minutos, uma vez por semana.</p>	<p>círculo ao meio, colar dois círculos e um palito de sorvete, formando assim, um fantoche de sapo. Ela não teve coordenação motora para colar, então a ajudei para não ficar torto. Ela adorou brincar com o sapo. A turma em geral conseguiu realizar a atividade sozinha. Em outro dia dei as partes da bandeira do Brasil a todos para montar. Expliquei detalhadamente e a aluna prestou atenção em tudo. Sentei para ajudá-la, pegando em ordem as partes para colar. Ela conseguiu fazer e ficou muito feliz!</p>
Judith	<p>Na fase 5 em que trabalho tenho um aluno com Síndrome de Marfan, mais alguns alunos com problemas de comportamento e outros com dificuldades de aprendizagem. Ele é um pouco agressivo às vezes, mas como ele começou a frequentar a escola somente este ano, acredito que isto interfira nesse processo de socialização. Ele vive com a avó e não tinha contato com outras crianças até então. Em relação à aprendizagem, acredito que apresente dificuldades por não ter frequentado a escola anteriormente. Sua coordenação motora não é muito desenvolvida, não reconhece as cores, etc.</p>	<p>Normalmente, depois do acolhimento e da rotina (calendário e contagem dos alunos) eu explico o que vamos aprender. Uma atividade que ele e outros alunos com dificuldades não conseguem realizar é a escrita do nome. Por isso, faço as letras pontilhadas para eles contornarem. Eles até fazem, mas se deixo um espaço com uma letra faltando para eles fazerem, ainda não conseguem. O planejamento das minhas aulas é realizado somente por mim, não tenho orientação da coordenação ou outro profissional. A professora de Educação Especial dificilmente vejo. Como o horário de planejamento das outras professoras da fase 5 são diferentes do meu, também não consigo dialogar com elas.</p>
Nara	<p><i>Não entregou a atividade</i></p>	<p><i>Não entregou a atividade</i></p>
Helen	<p>Nunca tinha trabalhado com alunos com dificuldades ou deficiências. Estou com uma sala de Fase 3 (2 e 3 anos) e tenho dificuldades com um aluno. Quando cheguei na escola, no meio do ano, logo me falaram sobre ele, já o rotulando de autista, mesmo sem nenhum tipo de avaliação de um profissional. Quando conheci o aluno, de 2 anos e 10 meses, vi que ele realmente não tinha o mesmo comportamento dos demais. Ele interage pouco com os amigos e não consegue se concentrar nas atividades. Ele é visto na escola como um problema, e esse problema é meu e da outra professora que trabalha na sala comigo, de mais ninguém. Nós não temos na escola profissionais em Educação Especial para que nos ajude em sala, ou no diagnóstico, ou com ideias para facilitar a aprendizagem dele. Então nos vemos só, nós estamos ilhadas dentro da nossa sala com vinte nove crianças</p>	<p>Nas aulas de mais musicalização buscamos conversar individualmente com ele, e já notamos uma melhora na comunicação. Hoje ele já consegue falar pequenas frases com os amigos e professoras, ele já consegue expressar suas vontades e desejos, o que já é um grande avanço. Trabalhamos com projetos e todos os dias fazemos uma atividade na folha. Tentamos diversificar as atividades (desenho, colagem, pintura, texturas, conversas) e os materiais que usamos (lantejoulas, lápis, giz, cola, papel crepom, E.V.A), fazemos brincadeiras de roda, com brinquedos diversos. Tentamos variar os tipos de estratégias, atividades sentadas, atividades em pé, de movimentação. Ele sempre busca o que estamos fazendo, mas logo se dispersa e sai de perto. O que mais chama sua atenção é a</p>

	<p>mais o aluno PAEE, que não é visto no conjunto. O relacionamento entre família e escola é bom, mas nós achamos que há um excesso de zelo com a criança, e devido a isso nós não sabemos se o que o aluno tem é falta de maturidade e excesso de zelo ou se ele tem alguma dificuldade ou deficiência. Há alguns dias sugerimos para que a mãe, que trabalha no hospital escola, tente procurar ajuda com um psicólogo, ela se mostrou prestativa e preocupada em procurar realmente uma ajuda. Já solicitamos que ela conversasse com um fonoaudiólogo, pois ele fala pouco e enrolado, também sugerimos que ela tentasse estimular ele em casa, deixando de atender as vontades dele expressada em gestos, e fazer com que ele fale mais, sempre corrigindo e elogiando os seus avanços.</p>	<p>musicalização, mas também logo já sai da roda e vai perambular pela sala. Na última semana notei uma melhora, ele sentou na cadeira, ouviu as discussões da história contada, depois fez o desenho com lápis no papel, ele ainda não consegue dizer o que desenhou, ele resmunga, mas já vejo um maior interesse da parte dele, em ficar com os amigos e participar. Todas as atividades são feitas em conjunto, nós ficamos com eles conversando e observando se há alguma dificuldade, sempre fazendo comentários pertinentes que facilitam na hora do aprendizado. Às vezes pedimos que eles se ajudem mutuamente, e isso já está virando rotina. Um explica para o outro o que tem que fazer. Notamos através das crianças e das falas dos pais que houve progresso no desenvolvimento dos alunos.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Sabe-se que o planejamento e implementação de aulas na perspectiva inclusiva é um grande desafio que recai sobre a responsabilidade única dos professores do ensino comum, exigindo que este reconheça habilidades, potencialidades e necessidades dos alunos PAEE. E no diverso grupo dos alunos considerados PAEE, as barreiras para cada estudante em seu processo de escolarização são distintas, de acordo com cada especificidade. Dessa forma, o trabalho de colaboração entre o professor especializado em Educação Especial e ensino comum é muito importante para se pensar em práticas pedagógicas para o aprendizado de todos. A colaboração e o trabalho em conjunto são necessários, pois muitas vezes a formação do professor de ensino comum não é suficiente para suprir saberes especializados referentes à elaboração, aplicação de estratégias de ensino e outros conhecimentos específicos da área da Educação Especial. Esse fato não implica em mistificar o que tem de especial no ensino especial, mas apenas que o professor de Educação Especial, sendo um especialista em diferenciação para responder as necessidades especiais poderá contribuir para planejar o ensino para todos os alunos.

Um exemplo que mostra a efetividade do trabalho em colaboração entre uma professora do ensino comum e professora especializada em Educação Especial e de como a utilização do DUA pode auxiliar no desenvolvimento do ensino para todos pode ser verificado no relato de experiência de Almeida e Gonçalves (2016). As autoras demonstram algumas práticas com aluna com Paralisia Cerebral (PC)²⁴ utilizando recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Tratava-se de atividade desenvolvida em uma turma de segundo ano, com 21 alunos, incluindo a aluna com PC. O tema da aula era Folclore e o trabalho contou com a colaboração e participação da professora de Educação Especial da escola. Foi lido um livro para as crianças sobre a temática e a proposta seguinte foi confeccionar sacis com palitos de sorvete. A professora de Educação Especial sugeriu outro material para a confecção do saci do aluno com PC (madeira e E.V.A.) para facilitar o manuseio e a exploração do recurso pelo aluno com dificuldade motora. O material adaptado foi confeccionado pela aluna enquanto os colegas faziam o mesmo com palitos, mas ao término, os colegas questionaram a professora da sala porque não poderiam jogar com os sacis adaptados, mais bonitos e maiores do que aqueles confeccionados para eles

²⁴ De acordo com Lourenço (2012), a definição de PC mais aceita mundialmente é a que determina como um grupo de distúrbios de movimento e de postura, podendo causar limitações na execução de atividades do cotidiano, consequência de alterações não progressivas ocasionadas no cérebro ainda no período fetal ou infantil.

em palitos de sorvete. Nota-se que nesse exemplo o material adaptado para o aluno PAEE poderia ter sido facilmente realizado por todos, e quando uma atividade é inclusiva, não se reforça a diferença e todos têm acesso ao aprendizado.

Em muitos momentos, durante as reuniões de formação, várias professoras narraram que realizavam as mesmas atividades para todos para não excluir nenhum aluno. Entretanto, realizar as mesmas atividades para toda turma significa avaliar e planejar atividades que de fato permitam a participação e aprendizagem para todos e muitas vezes é possível realizar acomodações ou adaptações que podem ser utilizadas para todos os alunos, e dessa forma, não se diferencia o ensino para este ou aquele aluno.

A experiência da professora Fátima fez com que ela concluísse que as próprias crianças da sua turma preferiam realizar as mesmas atividades e que o trabalho diferenciado, quando realizado, deve ser direcionado a todos. De acordo com sua narrativa, o estudante alvo não atendia quando ela a chamava, não mantinha contato visual, pouco interagia com seus colegas e, às vezes, apresentava-se agressivo. Ele também apresentava uma pequena dificuldade para andar mais rápido, pular ou correr. Diante das dificuldades do aluno em manter a atenção nas atividades, ela mudou sua exigência deixando que ele contasse uma história do seu interesse e não necessariamente a que ela havia contado para toda a turma. Porém, as demais crianças também queriam contar suas histórias preferidas, levando a professora a realizar a atividade com todos.

Outra estratégia utilizada pela professora Fátima era a atenção individualizada ao estudante durante as aulas musicalização: inicialmente dando-lhe a mão e incentivando sua participação e, posteriormente, ao perceber que o estudante se encontrava mais seguro, incentivando-o a dar a mão para outros colegas durante as cantigas de roda. A utilização de uma estratégia de ensino para o aluno PAEE não significa a necessidade de se usá-la em todos os momentos e de forma contínua.

A observação e avaliação da professora sobre sua prática possibilitou a modificação da estratégia utilizada para a realização da atividade em folha para outra que possibilitaria maiores avanços ao aluno-alvo e demais crianças. Ao invés da atenção individualizada, a professora optou pela tutoria de pares, caracterizada pela mesma como o momento em que ela pede a outra criança para orientar o aluno-alvo na atividade: *“Nas atividades em folhas sempre sentava na mesa dele e ficava orientando-o. Agora peço para outra criança orientar e saio da mesa”* (Trecho do Caso de Ensino da Professora Fátima). Helen também relata a utilização dessa mesma estratégia para a realização das atividades em sala de aula e avalia avanços na aprendizagem de sua turma: *“Às vezes*

pedimos que eles se ajudem mutuamente, e isso já está virando rotina. Um explica para o outro o que tem que fazer. Notamos através das crianças e das falas dos pais que houve progresso no desenvolvimento dos alunos” (Trecho retirado do Caso de Ensino da Professora Helen).

A tutoria de pares é “[...] considerada uma estratégia promissora da inclusão social e escolar de alunos com deficiência (FERNANDES; COSTA, 2015, p. 40). Em geral, pode ser definida conceitualmente como um sistema de ensino em que os alunos se auxiliam mutuamente no processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (FERNANDES; COSTA, 2015). Estudos vêm demonstrando os resultados positivos dessa estratégia para todos os envolvidos no processo educacional (SCHULLER et. al, 2016; FERNANDES, COSTA, 2015; CARDOZO-ORTIZ, 2011). Para Schuller et. al (2016, p. 254), “a tutoria com a participação de crianças, com e sem deficiência, incentiva o aprendizado e a convivência entre elas no ambiente que dividem”.

As práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva são formas de ensinar que podem incluir desde as formas mais tradicionais até o uso de novas tecnologias. Todavia, elas não se reduzem somente às atividades escolares, envolvem desde o arranjo da sala, a organização do tempo e do espaço, a elaboração de recursos materiais e a existência de recursos humanos; podendo ir do todo ao menos individualizado e visa a facilitação do processo ensino-aprendizagem e a participação ativa de todos os envolvidos neste processo.

Orsati (2013), dá exemplos de adaptações e modificações gerais que podem ser implementadas em sala de aula:

- 1) tamanho das atividades: diminua o tamanho de um texto ou limite o número de problemas;
- 2) tempo para fazer a atividade: aumente o tempo para desenvolver a atividade, ou dividir a atividade em dois ou mais segmentos;
- 3) instrução da atividade: mude a forma como a informação é apresentada, usando áudio-livros, *softwares*, estudo em grupos cooperativos, uso de organizadores gráficos e passo a passo para tarefas, por exemplo;
- 4) resposta para a atividade: modifique a forma e/ou a complexidade requerida para a resposta do aluno, como, por exemplo, resposta oral, demonstrar com explicação, digitação, desenho, ou colocar numa tabela ou gráfico;
- 5) dificuldade conceitual: modificar o nível de habilidade exigido, por exemplo, usando livros de alto interesse, mas com vocabulário acessível, apresentando suporte audiovisual e leitura somente para a ideia principal;

- 6) oferecer suporte: aumentar ou diminuir assistência, utilizar suporte de pares ou tutor, oferecer lembretes e dicas, utilizar projetos em grupo, por exemplo; e
- 7) ajustar expectativas: utilizando os mesmos materiais ou materiais similares, mudar o que se espera do aluno, escrever um parágrafo em vez de escrever uma página, ou nomear os personagens e contexto em vez de entender completamente a história, por exemplo (ORSATI, 2013, p. 216).

Estas e outras atividades e estratégias de ensino subsidiadas pela abordagem do DUA pressupõem a diversidade e a diferença entre os estudantes como aspectos orientadores das práticas pedagógicas, organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor que visarão à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula (PRAIS, ROSA, 2014).

Abaixo, segue o Quadro 9 destacando as práticas utilizadas pelas professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental relatadas nos casos de ensino produzidos.

Quadro 9 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

PROFESSORA	PAEE E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DESCRITAS	PRÁTICAS DE ENSINO RELATADAS
Alda	Tive um aluno no 2º ano do Ensino Fundamental com nove anos na época. Num primeiro momento observamos que ele não interagiu com os demais, e muitas vezes era agressivo. Fomos trabalhando com ele e aos poucos ele começou a interagir.	Na parte pedagógica ele era muito bom em Matemática, fazia contas de cabeça. Já na parte da coordenação motora ele tinha dificuldades, então o tipo de lápis teve que ser adaptado e o caderno foi organizado com linhas maiores. Na época trabalhamos junto com a psicopedagoga e a outra professora que ajudava a preparar todo o material que ele podia usar e atividades adaptadas como palavras pontilhadas, contas de matemática, etc. Ele progrediu muito. Começou a ler textos curtos, escrevia as palavras corretamente e na Matemática ganhou um concurso da escola. Isso o fortaleceu e o motivou para melhorar no Português, pois ele tinha o objetivo de trabalhar no jornal da escola. Fizemos uma matéria sobre o amor para publicação. Ele escrevia e nós adaptávamos o texto de maneira que ele pudesse escrever e entender. Nessa escola tinha uma rádio e o melhor texto seria lido pelo aluno para todos conhecerem. Demoramos uns dois meses, mas o texto saiu! Foi muito gratificante ver não somente o nosso esforço, mas o da psicopedagoga e do próprio aluno, que ao ler o texto colocou todo o seu sentimento!
Rosa	Tive uma aluna com paralisia cerebral no 3º ano do Ensino Fundamental. Era cadeirante, usava fralda, ficava na escola em torno de duas horas por dia, pois era o tempo de fazer a troca da fralda. A aluna não se alimentava sozinha, eu mesma a ajudava. Sua comunicação era difícil, ela se expressava através de movimentos com as mãos e os pés.	Trabalhava com ela pegando em sua mão para fazer as atividades. Com muito esforço ela aprendeu a escrever o seu nome. A. participava das atividades festivas, como o Dia das Mães. Também participou da gincana. As crianças empurravam sua cadeira de rodas e assim, todos participavam. A elaboração das minhas aulas variava de acordo com a deficiência que o aluno apresentava, mas infelizmente na escola não havia suporte ou material. Muitas vezes, os profissionais são despreparados, por isso no meu ponto de vista, creio ser de suma importância uma capacitação para os professores.
Ester	Tive um aluno no primeiro ano, de 6 anos de idade, forte, alto, com olhar perdido, dificuldade de coordenação motora, salivava muito, balbuciava poucas palavras. Fiquei sem saber como agir e muito medo de não conseguir fazer com que ele progredisse em seus aprendizados. Assim, os seis meses que passei com a turma foram de intenso aprendizado. Na escola havia uma professora de Educação Especial que me ofereceu ajuda, mas logo ela entrou em licença médica e me vi sozinha para trabalhar com ele. Em seu diagnóstico foi constatado que ele tinha epilepsia.	Foi muito difícil, pois não tinha o apoio da direção e as funcionárias da escola diziam para eu não tocar na saliva dele! Quando ele fazia suas necessidades fisiológicas era eu quem o limpava. As crianças me ajudaram muito com ele, mas hoje percebo que de uma forma errada, pois o tratavam como um bebê, sempre executando as tarefas por ele. Uma das atividades de interesse do aluno era ir ao parque e correr muito. Hoje me lembro dessa experiência como uma prática desastrosa, me fez refletir sobre minha atuação, e busquei estudar e entender a educação

		<p>inclusiva. Tive ajuda de uma estagiária da Educação Especial na época, que me dava muitas dicas para melhorar o meu trabalho. Eu tentava ensinar as vogais e os números fazendo letras grandes em seu caderno, utilizava a exploração do tato, formato das letras, mas isso não trouxe resultado. Preparava atividades diferenciadas para trabalhar com ele, mas acabava dando atenção maior aos demais e deixando-o de lado. O aluno começou a tomar remédios muito fortes e faltava muito. Ao final do primeiro semestre houve uma reorganização dos professores pela administração e tive de deixar a sala. Mas a frustração dessa experiência fez com que em outras turmas eu buscasse melhorar a minha prática, e depois de cinco anos dessa experiência vejo que precisamos sair do comodismo e criar uma cultura que inclua a todos no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Marília</p>	<p>Trabalho numa escola do Ensino Fundamental II e a escola possui dois alunos com deficiência cadeirantes, um no ensino fundamental (6º ano, que é meu aluno) e outro no ensino médio (que não tenho muito contato). Conhecemos o aluno do ensino fundamental ano passado, pois os pais estiveram na escola para conhecer e apresentar o ambiente para o aluno. Algumas alterações foram necessárias: rampa para cadeira de rodas, mesa adaptada e um notebook para a realização das atividades. A cidade é muito pequena e o caso dele é bem conhecido e no dia dessa visita ouvi muitos comentários sobre ele, de vários professores. Diziam que devia ser horrível trabalhar com ele, que não sabiam como lidar, que não queriam pegar a sala dele, e assim por diante. Nesse dia por curiosidade quis ver de longe esse aluno e me surpreendi pela sua aparência física: ele possuía uma cabeça um pouco maior que o normal, olhos grandes com feridas, lábios grandes, ele é bem pequeno e com a cabeça sem elevada. Meu primeiro pensamento foi: “Nem quero dar aula para esse aluno”. Hoje me arrependo! No primeiro dia de aula me assustei e não sabia o que fazer. A equipe gestora em momento algum reuniu os professores para dar qualquer orientação sobre ele, apenas nos disse que tínhamos que fazer atividades diferenciadas e escrever com letra de forma na lousa para ele copiar. Por ser aluno PAEE já tinha nota 5,0 garantida e passaria de ano. Nos primeiros dias não soube como lidar com ele, me mantive distante, sem saber o que falar e como falar com ele. Não sabia nada sobre sua deficiência. Ele tinha uma colega que o acompanha desde a 1ª série, que ficava ao lado dele e o ajudava sempre que precisava. Existia uma pessoa contratada que ficava o</p>	<p>Nenhum professor prepara atividades diferenciadas, o notebook sempre tem algum problema e não funciona e nesses últimos dias ele estava sem porque sumiu. Hoje descobrimos que uma professora levou para casa para usar e não avisou. Eu até tentei levar textos em PDF, mas o notebook não tinha suporte. A cuidadora instalou uns jogos, mas os amigos estavam dispersando nas aulas e querendo jogar. Por fim, o próprio aluno não quis mais o notebook na sala. Terminarei o ano com a certeza que não contribuí em nada no processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Como já relatei, preparei uma única vez uns textos e por fim, o notebook não ajudou. Depois disso nada mais fiz. Essa semana dividi a sala em grupos e o incluí, mas a atividade era ilustrar uma letra de música. Impossível! Ele não tem movimentos nas mãos para isso! Mais um fracasso!!</p> <p>Quando li o nome desse curso, me motivei por ele. Não tenho formação nenhuma em educação especial e quem sabe para o ano que vem, eu consiga adquirir meios para contribuir melhor com o ensino e, quem sabe, ajudar outras colegas que se sentem perdidas e saber como lidar com ele. O aluno possui uma cuidadora para as atividades de locomoção, ir ao banheiro, etc. No primeiro semestre era uma cuidadora que não tinha uma boa relação com o aluno e professores. Ela ficava fora da sala e só ajudava nesses momentos de alimentação, ir ao banheiro. Agora no segundo semestre mudou. É uma profissional que faz Enfermagem, ela é mais cuidadosa, atenciosa.</p>

	tempo todo na escola, como cuidadora, mas sem formação nenhuma, apenas para receber na chegada, leva-o ao banheiro, para o pátio, mas não o ajudava no ensino e aprendizagem.	
Dalila	Tive vários alunos com dificuldades. Tive um aluno que não sabia ler nada, tomava remédios e era muito agressivo.	Descobri que ele tinha um celular e mandava mensagens para uma menina que dizia ser sua namorada. Então ensinei a escrita e leitura pelas mensagens do celular, pois com livros e revistas não tive sucesso. O trabalho foi exclusivamente no celular. Minhas aulas eram de leitura e os outros alunos não se importavam com o uso do celular pelo aluno.
	Hoje não tenho aluno com deficiência em sala de aula, mas muitos apresentam dificuldades de aprendizagem e concentração.	Com estes alunos trabalho com a leitura colaborativa. Esta atividade é realizada quinzenalmente nas salas dos 8º e 9º anos. Utilizo muitas vezes, as crônicas, que são textos curtos e de interesse dos educandos. Faço uma pesquisa de autor e textos, logo após confecciono um painel na Sala de Leitura sobre o autor: biografia, bibliografia, obras, frases, fotos. Separo os livros existentes na escola sobre o autor e imprimo os textos (uma cópia para cada aluno). Essa atividade acontece em sala de aula com parceria ao professor de português ou quando há falta de professor e tenho que atuar em sala. Os alunos adoram, pois, os textos são divertidos, pequenos e acontece da seguinte forma: começo a ler o título, autor, comento algo sobre o autor e se dá início à leitura. Leio parágrafo e paro para perguntar ou instigar os alunos a comentarem algo sobre o que foi lido, e assim até o final. Há textos comparados com a nossa realidade e como avaliação produzem uma continuação do texto ou um comentário. É um trabalho gratificante, pois a partir dessas leituras consigo aumentar a frequência e a retirada de livros para leitura extraclasse.

Fonte: Própria autora.

As atividades relatadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apresentaram uma variedade de estratégias e indicativos de bons caminhos para o desenvolvimento do ensino a todos. Dentre elas estão a adaptação de materiais, respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, utilização da tecnologia, trabalho em parceria e estratégias de motivação. Para Chtena (2016), os estudantes possuem características altamente diversificadas em termos de personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesse. Alguns têm deficiências, muitas vezes invisíveis, que afetam suas habilidades para ver, ouvir, prestar atenção ou participar de atividades da mesma forma como seus pares. Muitos aprendem melhor pelo canal visual, outros são mais auditivos e alguns necessitam de trabalhos mais práticos. Assim como cada estudante possui suas preferências e estilos de aprendizagem, também possuem maneiras diferenciadas para expressar seu conhecimento, por exemplo, uns se expressam melhor por meio da escrita, outros por meio da oralidade e outros por meio meios visuais.

A busca por atividades de interesse e de valorização das habilidades dos estudantes relatada pelas professoras Alda e Dalila indicam um bom ponto de partida. A elaboração de um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme necessário, pode resultar no sucesso da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (CHTENA, 2016).

O exemplo narrado pela professora Dalila revela um caminho muito próximo às orientações e princípios do DUA para a elaboração de um ensino mais inclusivo, mesmo que ela ainda não conhecesse o conceito. A utilização de textos curtos, de interesse dos estudantes para motivação à leitura aproxima-se ao princípio do Engajamento, que consiste na utilização de meios para estimular a aprendizagem através de atividades que desafiem e motivem o estudante na realização da tarefa (NELSON, 2014). A leitura dos parágrafos e a pausa entre eles para comentários ou questionamentos aproxima-se do princípio da Representação, que se baseia na utilização de múltiplas formas para apresentação do conteúdo. Neste caso, a professora utiliza a oralidade, a entrega do texto impresso para acompanhamento dos estudantes e a abertura do diálogo para dúvidas. E ao avaliar o aprendizado dos estudantes por meio da produção da continuidade da história ou elaboração de um comentário relacionado ao texto trabalhado ela está exercitando o

princípio da Ação e Expressão, que envolve a utilização de estratégias para que os alunos expressem suas ideias e o que aprenderam conforme suas habilidades (NELSON, 2014).

Diversas vezes é identificado nos relatos do grupo a dificuldade do desenvolvimento contínuo de práticas inclusivas devido à ausência de apoio de auxiliares ou cuidadores para alguns alunos específicos e de profissionais especializados, como pode ser observado no relato da professora Ester: *“Quando ele fazia suas necessidades fisiológicas era eu quem o limpava”* (Trecho do caso de ensino da professora Ester.). E no relato da professora Luana: *“Fui informada no primeiro semestre que eu trocaria a fralda da aluna. Concordei. Mas senti dificuldades na prática, pois durante as aulas [...] ela tinha de ser trocada e eu tinha de deixar a turma sozinha”*.

Em virtude das demandas das políticas de inclusão escolar têm havido uma tendência cada vez mais crescente de se utilizar profissionais de apoio como fonte de apoio primário nas salas de aula de ensino comum que tenham alunos do PAEE. No contexto escolar estes profissionais têm recebido as mais variadas denominações como: auxiliar de vida escolar, cuidador, profissional de apoio, auxiliar de inclusão, estagiário, auxiliar pedagógico especializado, entre outros. E como função normalmente tem de assistir ao aluno PAEE sob a supervisão do professor da classe comum (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

O documento subsidiário expedido pelo MEC em 2015 (BRASIL, 2015b) que traz orientações para implementação da PNEE – EI, elucida as definições e os tipos de profissionais de apoio para a promoção e atendimento das condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem de alunos PAEE matriculados em escolas de ensino comum. Para organização e oferta destes serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam as atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.

- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da Educação Especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da Educação Especial, da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2015b, p. 69-70).

Constata-se a variedade de serviços de apoio e de profissionais que o atual contexto demanda para a efetivação dos princípios inclusivos, todavia, “é preciso ter clareza do papel de cada envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão escolar (ZERBATO, 2014, p. 42), visto que, para prover os apoios adequados aos estudantes do PAEE é imprescindível identificar quais são as reais necessidades educacionais de cada um, pois estas variam de sujeito para sujeito.

O mesmo documento (BRASIL, 2015b) esclarece que a aprendizagem do aluno PAEE não é de responsabilidade de um profissional de apoio na função de auxiliar de classe, apesar de alguns municípios considerarem como função. Entende-se por profissional de apoio aquele que, após avaliação das demandas do aluno PAEE, auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação. Por isso,

[...] a garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula sim é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes (ZERBATO, 2014, p. 43).

Apesar das professoras indicarem que é na área acadêmica que seus alunos com deficiência mais necessitam de apoio, Stelmachuck e Mazzota (2012), indicam que este quadro é modificado quando são referidos os alunos com deficiência múltipla, caracterizada pela deficiência física associada à intelectual. Para estes, segundo

Stelmachuck e Mazzota (2012), a maior necessidade de apoio se apresentou nas atividades de manuseio do material escolar, locomoção, alimentação e higiene pessoal. Após a aplicação de questionários aos supervisores e entrevistadas as professoras participantes do estudo de Stelmachuck e Mazzota (2012), os autores puderam elencar diferentes respostas como atribuições dos auxiliares:

[...] ajudar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades de locomoção, higiene e alimentação, no desenvolvimento de sua autonomia, além de auxiliar a professora, preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual, ajudar os demais alunos da turma e cuidar para que o aluno não se machuque, ou agrida alguém (STELMACHUCK; MAZZOTA, 2012, p.195).

Todavia, cabe ressaltar que existe uma diferença entre o auxiliar simplesmente ajudar o aluno em suas atividades de vida diária, locomoção e higiene e o auxiliar receber orientações sobre como interagir com este aluno, de forma a desenvolver sua autonomia, iniciativa e participação nas atividades escolares. A intervenção pedagógica direcionada a estes, não está exclusivamente sob a responsabilidade dos profissionais de apoio (STELMACHUCK; MAZZOTA, 2012).

Diante do exposto, todos os atores envolvidos no processo educacional - supervisores, gestores, coordenadores, professores, profissionais de apoio e funcionários da escola - necessitam de clareza de suas funções, trabalho em parceria e formação continuada ou capacitação em serviço para efetivação da inclusão e escolar e construção de uma cultura inclusiva com todos os envolvidos neste contexto.

Em relação ao relato de sensação de contínuo despreparo, Freitas e Castro (2004) mostraram que, apesar dos professores se avaliarem despreparados para o ensino de crianças PAEE, a presença destes resultava em diminuição do preconceito e resistência na medida em que vão convivendo com esses alunos em sala de aula. Segundo Mittler (2003), há evidências de que as atitudes dos professores para com as crianças PAEE se tornam inclusivas a partir do momento em que passam a ter experiência direta com eles na sala de aula, buscando ampliar suas habilidades e desenvolver seu potencial. A experiência da professora Marília confirma esta constatação, pois o medo e a angústia relatada por ela no início foram modificados ao longo do Programa de Formação por

atitudes pedagógicas de busca pela construção de atividades mais inclusivas para seu estudante alvo:

Até julho eu fiquei muito na defensiva. Eu não tinha contato com ele. Tinha medo de chegar até ele, medo de não saber o que fazer com ele, o que falar. [...] Do meio do ano para cá eu me aproximei mais dele. Eu chego na sala, falo com ele, se ele me vê na escola quer vir conversar comigo. Quando ele não quer ficar em alguma aula (porque os professores o ignoram) ele vai para a minha sala, onde estou dando aula. [...] No início do ano, ele dormia em minhas aulas, isso começou a me incomodar e a me desafiar. Daí fui me aproximando, conversando, brincando. Hoje ele senta comigo para fazer a atividade no computador dele. Nenhum outro professor prepara a atividade para ele, nenhum outro professor pede o computador para auxiliá-lo (Relato da professora Marília durante a apresentação da atividade pautada em DUA, 25/11/2015).

É possível que o processo formativo associado com outros fatores pessoais estimulou a professora Marília a quebrar barreiras atitudinais que a impediam de exercer sua função, que é a de ensinar a todos. A troca de informações e construção coletiva de conhecimentos durante a formação pode ter propiciado o empoderamento e a tomada de iniciativa para experimentar novas formas de ensinar a todos fundamentada nas discussões do DUA.

Outro caminho de estímulo ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico pensado para o acesso e aprendizado de todos é o trabalho em parceria realizado por professores da sala comum e professores especializados ou estagiários de cursos de licenciatura em Educação Especial que pautam sua maneira de atuar no Ensino Colaborativo. A fala da Professora Ester evidencia como o trabalho em colaboração pode ser uma poderosa ferramenta de troca de aprendizados e conhecimentos e facilitador da inclusão escolar em salas de aula do ensino comum: *“Tive ajuda de uma estagiária da Educação Especial na época, que me dava muitas dicas para melhorar o meu trabalho”* (PROFESSORA ESTER, trecho retirado do seu caso de ensino escrito em 23/09/2015).

De maneira particular, o estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Especial tem como objetivo oportunizar ao estagiário: a) O conhecimento e análise de práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino inclusivo; e b) Desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica no contexto educacional apoiados no modelo de serviço de apoio denominado

Ensino Colaborativo, ou seja, realização de um trabalho em colaboração com o professor do ensino regular (sala comum e SRM) e/ou instituição especial, na elaboração do planejamento, implementação e avaliação do ensino. Estas atividades são referentes ao 7º e 8º períodos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar.

As características deste curso evidenciaram uma participação diferenciada dos estudantes da licenciatura em Educação Especial dos demais estudantes de outras licenciaturas durante o Programa de Formação, pois os primeiros além de possuírem conhecimentos mais aprofundados na área em relação a estratégias de ensino e especificidades do estudante PAEE, identificaram-se mais facilmente com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, propiciando um enriquecimento maior de conhecimentos durante as trocas de experiências e realização de atividades práticas em grupo. Tal fato aponta para a relevância da oferta de cursos de formação inicial em Educação Especial e a formação de profissionais melhor preparados para oferecer serviços de apoio e de AEE no espaço escolar.

Por outro lado, apesar do atual contexto constatar a demanda por professores qualificados para atuarem no âmbito da Educação Especial, Oliveira e Mendes (2017) apontam que o Brasil enfrenta sérios obstáculos que se originam na própria história dessa área específica de formação e nas reformas propostas para a formação de professores em geral. A criação de licenciaturas que formem professores qualificados para atuar no ensino especial neste cenário tornou-se um imperativo no objetivo de suprir as demandas atuais por profissionais capacitados em trabalhar com alunos do PAEE na perspectiva inclusiva (UFSCAR - PPP, 2012). Neste sentido, somente uma formação de longa duração, como os cursos de licenciatura, poderiam amenizar estas demandas e formar um profissional de identidade com a área em que trabalha, diferentemente de um profissional formado inicialmente em qualquer licenciatura e que realiza um curso de formação continuada para atuar no AEE.

Para Saviani (2009), os cursos de licenciatura em Educação Especial apresentam-se como uma proposta mais efetiva na formação de professores especializados para atuação na Educação especial.

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam

os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI; 2009, p. 153).

A formação de professores é “um dos aspectos a ser aprimorado para que a inclusão escolar alcance os resultados esperados” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 52) o que, por sua vez, está atrelada às condições reais da ação docente para que possa assumir suas responsabilidades com o processo de organização da prática pedagógica no ensino. Dessa forma, a Universidade pode ser uma grande aliada para a constituição teórica deste conhecimento prático, também em construção. Para Nóvoa (1999, p.11), a Universidade é “uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzindo dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc.” O autor ainda enfatiza que:

É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (NÓVOA, 1999, p.16).

Assim como nas formações iniciais, as formações continuadas e/ou em serviço, necessitam “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Neste sentido, um possível caminho é uma formação docente inicial e continuada pautada em dimensões colaborativas e na estrutura do DUA. O viés colaborativo porque incorpora duas dimensões: a da pesquisa e da formação (MERLINI; SANTOS; MAGINA, 2017). A abordagem colaborativa envolve tanto uma imersão no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência. O DUA pode orientar a elaboração das práticas pedagógicas do professor universitário, a organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação pautadas na diversidade e diferença dos seus estudantes (PRAIS; ROSA, 2014), fazendo com que estes vivenciem um processo formativo conduzido por uma multiplicidade de ações diferenciadas para aprender.

As demandas por um trabalho de parceria podem ser corroboradas nos relatos das professoras participantes atuantes no Ensino Médio da Educação Básica, constantes do Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese dos casos de ensino das professoras participantes: Ensino Médio

PROFESSORA	PAEE E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DESCRITAS	PRÁTICAS DE ENSINO RELATADAS
Ângela	Minha primeira aluna PAEE era alegre, falante, simpática, com deficiência visual. Com uma extrema vontade de ajudar fui aprender o BRAILLE e conseguia passar para ela todas as atividades que passava aos outros alunos.	Quando ia falar sobre as Bactérias, por exemplo, já chegava na sala de aula com uma folha para ela com as bactérias desenhadas. Para isso, colocava o papel em cima de um pano e furava o contorno das bactérias e com a reglete escrevia os seus nomes. Se passava uma atividade de caça-palavras, anteriormente eu já havia feito em casa para passar a ela. Enfim, tudo o que os alunos produziam, a aluna PAEE estava incluída. Esta foi uma experiência de muito sucesso!
	Hoje, no entanto, tenho um aluno no 2º ano do Ensino Médio, com deficiência visual e a experiência é um total fracasso. Por conta de um problema de saúde (Síndrome do Túnel do Carpo), não pude mais usar a reglete. E, por ser Ensino Médio, não consigo realizar as atividades com ele.	Por exemplo: transferir dados de uma tabela para construir um gráfico e vice-versa, aulas de citologia, genética, etc. O menino ouve tudo o que eu falo, registra em sua máquina de escrever, mas eu percebo que ele está excluído do processo de ensino-aprendizagem. Isto é muito angustiante, mas está difícil de ser resolvido. Mesmo a professora da Sala de Recursos, que foi até a nossa escola, conversou comigo, e disse que se sente incapacitada, pois tem de dar conta de todos os conteúdos e isso é praticamente impossível! Tomou nota do livro que estou usando, disse que iria procurar material para me ajudar, iria estudar com ele, mas depois nunca mais apareceu. Este é o motivo de realizar este curso, melhorar a minha prática pedagógica.
Márcia	Em 2001 trabalhava em uma 4ª série (atual 5º ano) com quarenta alunos. A sala bastante heterogênea com muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e que também se encontravam defasados em seu nível escolar. Como já havia trabalhado com turmas de reforço e aceleração, a Diretoria de Ensino me propôs a desmembrar a turma e eu ficaria com os alunos com dificuldades. Aceitei o desafio, porém fiquei muito ansiosa e perdi muitas noites de sono. Minha turma passou a ter 21 alunos, dos quais 3 tinham deficiência intelectual e o restante se encontrava defasado do seu nível escolar, com muitas dificuldades de aprendizagem.	Como já conhecia os alunos e sabia a dificuldade de cada um comecei a elaborar as aulas com o mesmo conteúdo para todos, pautando-me por uma metodologia em que eu incluísse a todos. Montei na sala um espaço para leitura (com tapete no chão, baú com livros diversificados). Iniciava as aulas com a leitura de um livro (por partes, capítulos) durante toda a semana, pois precisava incentivar os alunos ao prazer pela leitura, e 90% dos alunos não estavam alfabetizados. Cada semana trabalhava com uma estratégia. Passava filmes relacionados às leituras. Levei-os para conhecer a biblioteca municipal e a biblioteca da universidade que havia na cidade. Fiz uma parceria com uma professora universitária, onde suas alunas da graduação e mestrandas faziam vários trabalhos colaborativos junto a minha turma. Ao final apenas os alunos com deficiência intelectual não foram alfabetizados, mas tiveram grandes avanços.

Fonte: Própria autora

As distintas experiências das professoras do Ensino Médio pressupõem que a realização de um trabalho em parceria com professores ou profissionais especializados poderia ter potencializado suas práticas docentes e, conseqüentemente, facilitado o acesso e aprendizado dos estudantes. Além, disso, o futuro professor que aprende sentado, enfileirado e somente ouvindo certamente terá menores possibilidades de colocar em prática formas diferenciadas de ensinar, pois este não terá vivenciado tais maneiras em sua formação inicial. Ao experienciar práticas inovadoras durante sua formação inicial, nos estágios supervisionados ou em atividades práticas nas disciplinas, o professor iniciante poderá reproduzi-las em seu futuro local de atuação e minimizar as barreiras que um ensino de tamanho único pode causar, ainda que o ideal fosse um trabalho de colaboração para possibilitar melhores condições de aprendizado a todos.

Em relação ao papel da Universidade, Nóvoa (2015) reflete sobre o papel da pesquisa e as contribuições que ela pode ofertar num sentido mais amplo, que contemple a relação entre a instituição superior e a formação dos profissionais que atuarão em instituições de ensino básicas:

A pesquisa deve ser capaz de reforçar uma educação superior ampla, que não se esgota na “empregabilidade”. Para isso, importa consolidar os laços entre a educação e a ciência, entre a formação e a pesquisa, enriquecendo a vida universitária num duplo sentido: por um lado, construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento, de desenvolvimento de uma vida plena também na relação com o trabalho; por outro lado, realizando um esforço para levar a pesquisa até um público mais alargado, de modo a ligar a reflexão científica aos debates públicos sobre educação (NÓVOA, 2015, p. 270-271).

Para Zeichner (1998) e Ibiapina (2008) as contribuições da pesquisa em educação somente serão percebidas quando os pesquisadores constituírem seus discursos aliados ao contexto e aos atores que eles asseguram representar e consideram ‘a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de superação da dicotomia existente entre os saberes acadêmicos e os saberes dos professores’ (SILVA, TARTUCI, DEUS, 2015, p.60).

Além das contribuições de reflexão sobre os processos de ensinar e aprender, a pesquisa em educação também pode ser aliada ao conhecimento prático das professoras para divulgação e compartilhamento de suas práticas. Durante o desenvolvimento desse estudo constatou-se que os professores têm boas ideias e práticas, mas precisam socializá-

las, e imaginou-se que a realização de uma mostra poderia suprir parte desta a demanda de troca de experiências e compartilhamento de boas práticas inclusivas pautadas em conhecimentos teóricos. O evento, organizado pelo GP-Foreesp, foi aberto a todos os professores da rede da região e estudantes das licenciaturas²⁵. Além da apresentação dos trabalhos, contou com palestra sobre DUA e oficinas ministrada por professores da rede e estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. O evento cumpriu com os princípios e papel da Universidade para a formação docente, pois possibilitou atividades de formação (ensino), divulgou relatos de experiência (pesquisa) e aproximou a comunidade para diálogo e troca de informações (extensão).

Relatos de dificuldade de diálogo entre professor de ensino comum e de educação especial e ausência de planejamento em conjunto entre professores e profissionais especializados foram apresentados diversas vezes nos casos de ensino das participantes, indicando neste ponto mais um dos obstáculos enfrentados no cotidiano escolar da instituição que pretende se tornar inclusiva. A narração da professora Ângela sobre a professora da Sala de Recursos e a ausência de um trabalho em parceria, suscita alguns apontamentos sobre a formação deste profissional e sua atuação na escola comum

Não se sabe o motivo pelo qual a professora da Sala de Recursos não entrou mais em contato com a professora da sala comum, entretanto, ao nos deparar com os estudos de Mendes (2009), alguns questionamentos podem ser levantados a respeito da dificuldade apontada pela professora da Sala de Recursos à professora do ensino comum, quando se disse incapacitada para dar conta de todos os conteúdos: Pensando na diversidade de contextos brasileiros, as políticas de educação especial conseguiriam propor um modelo de formação para atender essa variedade de particularidades? Como esses cursos deveriam ser organizados e ofertados? Quais seriam os papéis e responsabilidades do professor de Educação Especial no ensino do PAEE? Que conhecimentos seriam necessários para a formação – inicial ou continuada – desses

²⁵ No dia 23 de setembro de 2016, com apoio da Proex, foi realizada na UFSCar, a I Mostra de Boas Práticas de Inclusão Escolar, resultando na apresentação de 26 trabalhos em formato de comunicação oral e pôster, de professores do ensino comum, educação especial e estudantes da licenciatura em Educação Especial principalmente, trazendo experiências de sucesso na escolarização de estudantes PAEE de diversas cidades da região. Quatro participantes apresentaram seus trabalhos e uma das professoras ministrou uma das 10 Oficinas ofertadas aos participantes do evento. Para visualizar os anais dos trabalhos acessar: <https://galoa.com.br/blog/os-anais-da-1a-mostra-de-boas-praticas-de-inclusao-escolar-estao-online>. No ano de 2017, nos dias 24 e 25 de novembro, ocorreu a 2ª edição do evento em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos. Informações: <https://mostradepraticasin.wixsite.com/mostra-ufscar>.

professores especializados? Uma formação generalista supriria melhor essa diversidade? Ou o mais apropriado seria uma formação fundamentada em cada categoria de deficiência? (MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

Identifica-se que após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e, posteriormente, a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) foram previstas formação inicial continuada, para professores especializados na área. Entretanto, evidencia-se que é priorizada a formação continuada, como maneira mais rápida e eficaz ao atendimento das demandas formativas dos profissionais que atuam na área da Educação Especial. Nozu e Bruno (2013), constataram que os cursos de formação priorizam discussões superficiais, de sensibilização e valorização da diversidade, em detrimento de uma proposta mais focada nas particularidades do PAEE. Além disso, visa formar o maior número de profissionais com pouco investimento.

Segundo Mendes, Cabral e Cia (2015), as imprecisões da política educacional nacional quanto a formação do professor de Educação Especial acaba por muitas vezes, “determinando de maneira muito ampla e imprecisa o que a formação inicial e continuada deve oferecer e de que maneira o professor que atua na área da Educação Especial deverá proceder” (p.30). Complementando a reflexão, Silva, Tartuci e Deus (2015) afirmam:

Levando-se em conta que cada aluno é único e que para cada tipo de deficiência, existem estratégias diferenciadas e um planejamento individualizado, capaz de facilitar o processo de escolarização dos alunos PAEE, os professores não se sentem aptos em promover esse serviço (SILVA, TARTUCI, DEUS, 2015, p. 58-59).

Ao admitir a sensação de incapacidade em lidar com as diferentes particularidades de cada estudante e de cada situação de ensino, o caso da professora Ângela corrobora com tal fato e revela “falta de articulação entre o que os cursos de formação propõem e a inclusão” (SILVA, TARTUCI, DEUS, 2015, p.59) e o distanciamento de um trabalho pedagógico eficaz.

Para Zeichner (1998), um possível caminho para a ressignificação dos modelos de formação é a aproximação aos pressupostos da pesquisa colaborativa, uma vez que esta elimina a divisão entre acadêmicos e professores e possibilita a criação de um espaço de pesquisa para reflexões e análises coletivas, permitindo aos professores a reinvenção de suas práticas a partir da própria reflexão e do diálogo com o outro.

Todavia, apesar dos apontamentos sobre as dificuldades de diálogo e atuação em conjunto entre os diferentes atores do contexto escolar, as professoras revelaram práticas efetivas para a escolarização dos estudantes PAEE que já passaram por elas no Ensino Médio, como: canto da leitura, visitas à bibliotecas da cidade, leitura de livros de interesse em capítulos para instigar a curiosidade, trabalho de parceria com profissionais da universidade, adaptação do material para o Braille no caso da estudante com deficiência visual da professora Ângela, entre outras. Perceber a diversidade do grupo atendido e compreender que o aprendizado dos estudantes não se encaixa em uma única forma de ensinar pode instigar os profissionais a repensar sua instrução para o ensino de todos (ORSATI, 2013).

Além de uma formação docente adequada, o apoio e práticas de ensino que tornam a escolarização dos estudantes PAEE possível incluem:

[...] envolvimento de pais, disponibilização de equipes de apoio para professores e funcionários, oferecimento de instrução autêntica em diferentes níveis de dificuldade com adaptações e acomodações, DUA, construção de uma comunidade na escola e na sala de aula, planejamento do design do espaço, considerando as necessidades físicas, sensoriais e comunicativas dos alunos, e, finalmente, uma liderança democrática na escola (ORSATI, 2013, p. 214).

A formação colaborativa ocorrida por meio da leitura em conjunto dos casos de ensino reais das professoras durante o desenvolvimento da pesquisa possibilitou ao grupo a vivência de troca de experiências e conhecimentos muitas vezes desejada no ambiente de trabalho, resultando em formação tanto para os estudantes como para os professores, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Um fato importante que a professora apresenta neste relato é que ela acreditou no aluno. A professora mesmo relata “Demorou, mas o texto saiu...” Isso mostra que ela entendeu que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, e mesmo que ele tenha demorado mais que os demais alunos ele também conseguiu. O respeito ao ritmo do aluno é muito importante. Nem sempre todos aprenderão ao mesmo tempo (Estudantes Mário e Aline – Devolutiva do caso da Professora Alda).

Um outro comentário que gostaríamos de fazer, é na verdade uma sugestão. É que seria muito interessante os professores criarem uma espécie de agenda, ou algo do tipo “diário de bordo”, pois, como a professora diz estar aplicando o método de tentativa e erro, seria interessante saber o que falhou e o que foi considerado como sucesso,

explicitando todos os parâmetros que foram alterados no decorrer do ano letivo, como por exemplo, citar a quantidade de alunos na sala de aula, qual atividade contribuiu ou não para a aprendizagem, o tipo de relação que o professor e a turma mantêm [...] diariamente trabalhamos com vários tipos de pessoas, mas se cada um que realiza um trabalho individual disponibiliza suas anotações, de caráter científico, poderia contribuir com outros professores, de modo que outros consigam reproduzir ou aperfeiçoar as mesmas características dos ambientes em que foram obtidos resultados satisfatórios (Devolutiva do estudante Renato sobre o caso de ensino da Professora Dalila).

De acordo com Duek (2011b), a elaboração, leitura e análise de casos de ensino:

[...] parecem servir para promover a reflexão da prática docente; conhecer como vem sendo conduzidos os processos educativos junto a alunos com necessidades educacionais especiais; apreender e desenvolver o conhecimento profissional do professor; favorecer a revisão de concepções [...]; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e redimensionamento da prática pedagógica (Duek, 2011b, p. 04).

Dessa forma, os casos de ensino como ferramenta de formação e coleta de dados se mostrou efetivo ao longo do Programa de Formação sobre DUA, pois possibilitou compreender o contexto escolar em que as professoras participantes atuavam e os elementos que perpassavam suas práticas pedagógicas bem como compartilhar e trocar conhecimentos entre o grupo sobre práticas de ensino mais inclusivas, especificidades do ensino para diferentes deficiências, obstáculos e caminhos possíveis para efetivação da inclusão escolar.

5.3 REPERCUSSÕES DE UM PLANEJAMENTO ESTRUTURADO PELO DUA

Um dos objetivos específicos do Programa de Formação foi o de fomentar os conhecimentos teóricos das professoras em relação à diferentes possibilidades de se ensinar para que todos tivessem acesso à aprendizagem, por isso, optou-se por disseminar a teoria do DUA como forma de ampliar os saberes destes profissionais e potencializar as práticas de ensino já realizadas pelos participantes. Dessa forma, um dos instrumentos utilizados durante a formação, foi a elaboração coletiva de um plano de aula baseado no DUA, para que as professoras participantes tivessem a oportunidade de experimentar o planejamento em conjunto de uma atividade focando a aprendizagem de todos.

Este instrumento resultou num total de dez planos de aula, construídos em colaboração entre as professoras do ensino comum, pesquisadora e estudantes. As professoras Helen, Ângela e Márcia, interromperam sua participação nestas reuniões de formação. Ao procurá-las para compreensão de suas desistências, conseguiu-se apenas contato com Helen, que nos relatou que por motivos pessoais e de excesso de atribuições escolares não tinha mais condições de dar continuidade às atividades.

Sobre a desistência de participantes ao longo das pesquisas Saviani (2009, p.153) nos alerta que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Assim, por mais que pensemos em propostas inovadoras para produção de pesquisa em educação e formação docente de qualidade, os aspectos relacionados a valorização da carreira do professor e boas condições de trabalho estão diretamente relacionados aos elementos motivadores para que os profissionais busquem formações de atualização e aprimoramento do seu trabalho docente.

Quanto a realização do planejamento de uma aula pautada nos princípios do DUA cada professora, pautada no caso de ensino vivenciado, trocou informações com todo o grupo durante as reuniões 5, 6 e 7 para elaboração do plano de aula. Os estudantes participantes traziam contribuições relacionadas aos conhecimentos adquiridos nas licenciaturas cursadas e relacionadas aos textos sobre DUA disponibilizados, lidos e apresentados por eles durante as reuniões. Também se contou com a colaboração da professora Carla Ariela Rios Vilaronga no sexto encontro, que apresentou uma variedade de estratégias e materiais que poderiam ser usados para o ensino em turmas com e sem alunos do PAEE.

O modelo do plano de aula disponibilizado para os participantes no Programa de Formação foi elaborado pautando-se em estudos internacionais sobre DUA, como o de Nunes e Madureira (2015) que apresenta em seu estudo um modelo de planejamento fundamentado nos princípios do DUA (ANEXO 2) contemplando como componentes

essenciais do currículo: “i) objetivos, ii) estratégias de ensino, iii) materiais e recursos e iv) avaliação (p.37)”.

O protocolo para elaborar o plano de aula de acordo com o DUA (Apêndice E) foi organizado em duas partes. A primeira, além da identificação do professor e da turma, continha informações relevantes sobre o aluno PAEE, para reconhecimento deste e do contexto da sala comum/escola que as professoras atuavam. Dessa maneira, as professoras deveriam colocar o maior número de informações que tivessem acesso sobre o aluno, sua família, a relação com a escola, os atendimentos ofertados, as potencialidades e dificuldades do aluno, seus estilos de aprendizagem e características relevantes do contexto onde acontecia o ensino. Na segunda parte, que tratava mais especificamente do próprio ato de ensinar, deveriam apontar a área trabalhada no plano de aula, os objetivos, a metodologia, os recursos necessários e a avaliação. Também precisariam contemplar os três princípios do DUA: estratégias de engajamento, de apresentação do conteúdo e, por último, estratégias de ação e expressão dos conteúdos aprendidos pelos estudantes (APÊNDICE Q).

De acordo com Nunes e Madureira (2015), a perspectiva do DUA remete à necessidade e relevância dos profissionais desenvolverem planejamentos de intervenção pedagógica que “disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão” (p.40) conforme as habilidades e potencialidades de cada sujeito aprendiz. O instrumento elaborado durante a pesquisa para o planejamento de uma aula pautada nos princípios do DUA buscou atender a estes requisitos, constituindo uma proposta de planejamento em conjunto, integrando os elementos do DUA nas práticas já desenvolvidas pelas professoras para potencializar o seu ensino e possibilitar acesso e participação de todos.

Ao apresentar o caso de ensino e relatar as características dos alunos PAEE que seriam alvo no plano de aula estruturado pelo DUA, a atividade coletiva e colaborativa propiciou um ambiente em potencial de troca de informações e experiência entre os participantes, que pensaram juntos, atividades e estratégias, baseados em conhecimentos teóricos e práticos, para acessibilidade e aprendizado de toda a turma. Assim, os pressupostos da colaboração, em união com os princípios do DUA, se mostraram ferramentas em potencial para o planejamento de atividades mais inclusivas.

Neste sentido, a colaboração precisa ser encarada pelos profissionais como uma “filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências

diferenciadas” (RABELO, 2012, p. 53). Isto significa ter uma atitude “filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e da sala de aula (RABELO, 2012, p.53).

Entendendo que nos contextos escolares a cultura da colaboração ainda precisa ser construída e conquistada pelos atores envolvidos, o ambiente formativo do Programa de Formação sobre DUA buscou construir esse espaço colaborativo durante as reuniões, como é evidenciado em alguns dos relatos abaixo:

Como atualmente eu estou na Sala de Leitura, eu combinei com a professora de Português que eu vou trabalhar com a sala dela porque ela tem um aluno com deficiência intelectual, que não lê nem escreve. Vou utilizar aquele livro “Um Amor de Família”, do Ziraldo. Vou apresentar o livro, vou fazer a leitura. Não tem nada escrito nas páginas, apenas o desenho, vou distribuir uma bexiga de coração para cada aluno, eles vão explorar, vou trabalhar os sentimentos [...] vou utilizar uma música, vou fazer atividades em folha, escrita e desenho. Aí o grupo sugeriu trabalhar a expressão deles, o sentimento deles em relação ao outro, seja da família, um amigo ou outra pessoa que eles gostem muito (Professora Dalila, relato da apresentação do seu plano de aula durante a Reunião 7, 21/10/2015).

Pensei algo do interesse deles e como o Vinícius já reconhece as formas, identifica algumas cores, eu pensei em formar sequências lógicas com cores e formas. [...] Nas estratégias de engajamento eu pensei em resgatar os conhecimentos das crianças, porque a gente trabalha com isso durante todo o ano, depois passar um vídeo relacionado ao tema. Para as estratégias de apresentação do conteúdo, uma roda de conversa e o manuseio das formas geométricas por meio dos blocos lógicos que tem na escola. E para as estratégias de ação e expressão eu tinha pensado em uma atividade coletiva com toda a turma, mas como o Vinícius tem dificuldade em esperar a vez, a Carla falou para eu fazer a atividade em pequenos grupos. Essa primeira atividade eles vão ter que formar a sequência lógica de acordo com o meu comando e segunda atividade será uma atividade individual em folha para eles colorirem as formas de acordo com o meu comando (Relato da professora Sueli, Reunião 7, 21/10/2015).

Observa-se nos relatos que o diálogo e troca de conhecimentos ocorreu e as professoras acataram sugestões do grupo e se motivaram em incrementar inovações nas próprias práticas já desenvolvidas por elas, visando a potencialização das suas atividades para participação e aprendizado de todos. De acordo com Bastos e Henrique (2016, p.305):

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem

para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas.

O fato do grupo se assumir como protagonista da ação durante o Programa de Formação sobre DUA tornaram as atividades estimulantes, na medida em que compartilharam as suas experiências, concepções e tomada de decisão sobre suas ações. A seguir a imagem da confecção da atividade em conjunto representa mais um dos momentos colaborativos de formação.

Notou-se o envolvimento do grupo com os desafios suscitados coletiva ou individualmente sobre o que era desconhecido por eles, que se apresentava através de uma temática que não era de domínio da maioria dos participantes, neste caso, sobre o conceito de DUA. Entretanto, se mostraram empenhados em tentar experimentar de forma compartilhada os aprendizados adquiridos por meio das práticas elaboradas de acordo com a proposta do Programa de Formação.

Figura 6 - Registros da confecção das atividades pautadas no plano de aula baseado em DUA durante a reunião 8 (28/10/2015)



Fonte: Arquivo pessoal.

5.4 RESULTADOS DA EFETIVAÇÃO DE UM PLANO DE AULA BASEADO NO DUA: COLOCANDO EM PRÁTICA OS CONHECIMENTOS APRENDIDOS

Dos dez planos de aula elaborados coletivamente no Programa de Formação, nove foram colocados em prática em sala de aula pelas professoras. Apenas uma professora não conseguiu realizar a atividade, pois estava na função de coordenadora pedagógica do projeto de Educação Integral da escola em que atuava. O Quadro 11 ilustra as atividades realizadas pelas professoras participantes da Educação Infantil.

Quadro 11 - Atividades baseadas no DUA desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil

Professora	Atividade/ Objetivo	Total de alunos/ idade	Aluno-Alvo	Estratégias baseadas no DUA	Estratégias, Recursos, Materiais
Fátima	<p>Hora do Conto: “Os três porquinhos”</p> <p>Objetivos: Estimular a socialização, oralidade e sequenciar a história.</p>	20 alunos de 4 a 5 anos	D. (Suspeita de autismo)	<p><i><u>Estratégias de engajamento:</u></i> Colaborar com a professora na construção dos personagens e cenários da história. Manuseio dos materiais construídos e do livro de história.</p> <p><i><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u></i> Apresentação da história pela professora. Roda de conversa e recontagem coletiva da história</p> <p><i><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u></i> Sequenciar os fatos da história com o apoio dos personagens.</p>	Livro da história, DVD, fantoches confeccionados com diversos materiais.
Sueli	<p>Cores e Formas</p> <p>Objetivos: Reconhecer as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e losango) e as cores e formar sequências lógicas.</p>	22 alunos de 5 e 6 anos	V. (Síndrome de Down)	<p><i><u>Estratégias de engajamento:</u></i> Resgatar os conhecimentos da turma sobre as cores e as formas geométricas por meio do manuseio dos Blocos Lógicos.</p> <p><i><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u></i> Apresentação de um vídeo sobre o tema. Roda de conversa.</p> <p><i><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u></i> Atividade coletiva de sequenciar as formas de acordo com o comando da professora. Atividade individual em folha.</p>	DVD, E.V.A. de cores diversas, Blocos Lógicos, folhas de sulfite.
Judith	<p>Numerais</p> <p>Objetivos: correlacionar números e quantidades e aprender a jogar em grupo</p>	21 alunos de 4 e 5 anos	G. (Síndrome de Marfan)	<p><i><u>Estratégias de engajamento:</u></i> Atividade de musicalização e uma roda de conversa para resgate dos conhecimentos dos alunos.</p> <p><i><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u></i> Jogo “Centopeia” realizado em grupo.</p> <p><i><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u></i> Atividade em folha para montar a centopeia.</p>	DVD, E.V.A. de cores diversas, papel dobradura, folhas de sulfite.

Luana	<p>Artes visuais</p> <p>Objetivos: Interpretação de um conto, exploração da oralidade e do lúdico, socialização.</p>	23 alunos de 5 e 6 anos	E. (Síndrome de Charge)	<p><u>Estratégias de engajamento:</u> Encenação do conto “A Gazela e o Caracol”.</p> <p><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Narração da história “A Gazela e o Caracol” pela professora. Atividade em folha.</p> <p><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Observação da encenação da história feita pelas crianças.</p>	Livro da história, T.N.T. vermelho, folhas de sulfite.
Nara	<p>Artes visuais</p> <p>Objetivos: Compreender e reconhecer as cores, desenvolver a coordenação motora e a criatividade.</p>	15 alunos de 3 anos	I (sem laudo)	<p><u>Estratégias de engajamento:</u> Apresentação de diferentes imagens do cata-vento para despertar a curiosidade dos alunos.</p> <p><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Apresentação do cata-vento (objeto concreto) e manuseio.</p> <p><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Construção e pintura do cata-vento.</p>	Palito de churrasco, cartolina, tinta guache.

Fonte: Própria autora.

a) Atividade da Professora Fátima

Uma das preocupações da professora Fátima em relação ao seu aluno-alvo era a pouca ou nenhuma interação com as demais crianças, sua falta de atenção, dificuldade na comunicação e agressividade em determinados momentos. A professora já havia encaminhado a criança para avaliação com a psicóloga, mas ainda não havia um diagnóstico conclusivo. Como uma das suas atividades de rotina era a narração de histórias, ela tinha o objetivo de integrar o aluno nesta atividade. De início, após a narração, chamava o aluno em sua mesa para lhe contar a história ouvida, entretanto, os demais alunos queriam participar e também contar a história à professora, fazendo da atividade uma tarefa longa e dispersiva. Diante deste contexto, a professora Fátima, decidiu elaborar seu plano de aula baseado no DUA com o objetivo de promover a socialização e a comunicação do aluno-alvo, assim como a organização da sequência de uma história já conhecida por ele e demais colegas: “Os Três Porquinhos”.

O plano de aula contemplou três etapas, fundamentadas nos princípios do DUA: (1) **Estratégias de engajamento e motivação**: manuseio do livro, dos personagens e do cenário que a professora construiu durante o Programa de Formação; (2) **Estratégias de representação**: narração da história pela professora primeiramente, utilizando o livro e o material produzido; e depois a narração o auxílio da turma; e (3) **Estratégias de ação e expressão**: apresentação de um vídeo sobre a mesma história e roda de conversa.

Em seu diário de campo e nos relatos filmados da apresentação da atividade, Fátima narra que a atividade não saiu toda como planejada e que se surpreendeu com seus alunos:

No segundo dia, nada saiu como eu havia planejado. Foi melhor e mais espontâneo, porque eles tomaram a frente em quase todos os momentos! Quando comecei a contar a história pedi a ajuda dos alunos. D. (o aluno-alvo) se levantou e também quis contar a história utilizando o livro. Fiquei muito surpresa com a reação dele (Professora Fátima – Diário de Campo de 10/11/2015).

Fátima dividiu a turma em dois grupos para o reconto da história. Cada aluno escolheu um personagem ou um cenário. A professora tomou o papel de narradora e um aluno do grupo ficou responsável em mostrar o livro para os demais para apoio da dramatização. Entretanto, de acordo com a professora, no decorrer da tarefa, os alunos se sentiram tão à vontade na realização da atividade que os próprios narraram e

dramatizaram a história sem necessitar mais do seu apoio. O aluno-alvo participou ativamente da atividade sem a necessidade do apoio individualizado que a professora normalmente lhe dava durante a realização das tarefas.

Figura 7 - Realização da atividade pautada no DUA pela turma da professora Fátima



Fonte: Imagens cedidas pela Professora Fátima.

Retomando o seu planejamento, na terceira etapa da atividade, os alunos assistiram um vídeo sobre a história e realizou-se uma roda de conversa. De acordo com o seu Diário de Campo, enquanto conversavam sobre a história e como tinha sido a atividade da dramatização, um dos alunos que havia faltado no dia anterior começou a chorar por não ter participado da atividade. Nesse momento:

[...] os alunos pediram para fazermos de novo para o amigo participar. Então entreguei o material a eles e deixei que fizessem a encenação, um foi orientando o outro e todos participaram. Acho que esse foi o melhor feedback que eu poderia ter! (Professora Fátima – Diário de Campo – 10/11/2015).

Os primeiros relatos da professora Fátima revelavam uma compreensão de que o seu estudante alvo continuamente necessitaria de um atendimento individualizado ou de uma estratégia diferente para ensiná-lo. Num primeiro momento, supunha-se de que ele não era capaz de participar da mesma atividade, e que dessa forma, deveria sempre se pensar numa atividade específica ou diferenciada para ele. Ao realizar estratégias com todos os alunos a Professora Fátima se surpreende com os resultados, e no momento da apresentação da atividade na reunião do Programa de Formação um dos estudantes participantes a questiona:

Estudante Aline: Mesmo dando todo esse trabalho, você faria esse tipo de atividade novamente?

Professora Fátima: Ah, com certeza! [...] As atividades por meio de histórias foi por causa dele mesmo (aluno-alvo). Eu até coloquei mais vezes na semana (Trecho transcrito da Reunião 9, 11/11/2015).

De acordo com o King-Sears (2014), os princípios e estratégias do DUA possibilitam aos profissionais delimitar seus objetivos, as atividades e práticas de ensino que serão utilizadas e os meios de avaliação apropriados a cada aluno, de modo a permitir o acesso ao currículo e a aprendizagem de todos. Ao reconhecer que seus alunos têm estilos e ritmos de aprendizado diferentes, a Professora Fátima compreendeu a necessidade de desenvolver múltiplos meios para o envolvimento e aprendizado de todos.

Percebeu-se que a atividade Hora do Conto, muito utilizada na Educação Infantil, nunca havia sido planejada de ser realizada com estratégias diferenciadas para apresentar e instigar o interesse dos alunos. Quando a professora partiu do engajamento dos alunos, que demonstraram interesse em encenar a história e não apenas sequenciá-la numa atividade de folha e papel como faziam normalmente, permitiu a expressão destes de outro modo e tornou a atividade mais desafiadora.

Para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), essa professora aproveitou seu tempo e energia ampliando a dinâmica da sala de aula. Além de fazer a atividade ocorrer mais naturalmente, o benefício adicional do planejamento do ensino pautado nos princípios do DUA, é que os alunos PAEE são capazes de se envolver com o material de uma forma que lhes interessa, permitindo que se desenvolvam a partir de suas habilidades, ao mesmo tempo que podem ser oferecidos suportes de apoio.

Este resultado mostra que o conhecimento teórico sobre DUA apresentado no Programa de Formação, possibilitou à professora a inovação de sua prática, de modo a engajar todos os alunos para aprender.

Gostei muito da atividade e principalmente da forma como foi conduzida pelos alunos. E o melhor, foi ver como o aluno-alvo ficou à vontade com a atividade, pois em nenhum momento ele mostrou timidez, frustração ou agressividade com os colegas que estavam ao lado dele (Trecho do Diário de Campo da Professora Fátima).

A atividade elaborada e realizada pela professora Fátima, baseando-se nos princípios do DUA, parece ter superado suas expectativas quanto ao envolvimento e

aprendizado dos alunos. Neste sentido, pode-se avaliar que o objetivo da atividade foi respondido, pois houve o engajamento de todos, a interação do aluno-alvo com os demais, promoveu-se a oralidade e os alunos demonstraram conhecimentos em relação à história e a sequência dos fatos no momento da recontagem. De acordo com Nunes e Madureira (2015), o DUA consiste em uma abordagem curricular que auxilia os docentes a identificar e remover as barreiras de aprendizagem, permite aos alunos formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente, reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

b) Atividade da Professora Sueli

Quando conheceu seu aluno V., Sueli preocupou-se primeiramente com sua socialização, pois este ficava muito isolado em sala de aula. A professora o incentivou a participar das atividades nos pequenos grupos que organizava e nas tarefas diárias, como ajudante do dia, organização dos brinquedos e materiais da turma, entre outras tarefas. Dessa forma, a convivência da turma com o aluno foi progredindo e atingiu-se o objetivo de integrá-lo com os demais.

A professora citou em seus relatos que também se preocupava em realizar diferenciações nas atividades de acordo com as potencialidades do aluno. Citou, por exemplo, a elaboração de uma lista de figuras de objetos relacionadas com a primeira letra da imagem para o aluno identificá-las, enquanto os demais recebiam a palavra por completo. Ademais, relatou que atividades de estimulação da oralidade também eram priorizadas já que o aluno recentemente havia começado a se expressar oralmente.

Conforme seu plano de aula baseado nos princípios do DUA, optou por elaborar uma atividade cujo objetivo era reconhecer as formas geométricas e organizar sequências lógicas com elas, um conteúdo já trabalhado com a turma, mas ela queria integrar o aluno-alvo na atividade. Esta foi organizada em diferentes etapas de acordo com os princípios do DUA: (1) **Estratégias de engajamento e motivação dos alunos**: manuseio de formas geométricas feitas em E.V.A., montagem aleatória de figuras, em grupo, com os blocos lógicos disponibilizados para os alunos; (2) **Estratégias de representação do conteúdo**: apresentação de um vídeo sobre o tema e roda de conversa sobre o assunto e; (3) **Estratégias de ação e expressão**: a) Atividade coletiva: sequência lógica de formas geométricas na lousa; b) Atividade individual: colorir as figuras geométricas de acordo com o comando da professora.

De acordo com Sueli, a primeira tarefa de montagem das figuras com as formas geométricas foi realizada em grupo. O aluno V. apresentou dificuldade no início para montar suas figuras e o apoio de seus colegas foi importante para que ele também cumprisse a tarefa. Na atividade coletiva de sequenciar as figuras geométricas de acordo com o comando a professora distribuiu aleatoriamente peças geométricas aos alunos, colocava uma sequência na lousa e cada um tinha que identificar a peça que possuía e aguardar sua vez para ir completando-a na lousa. De acordo com o Diário de Campo da professora, e para a sua surpresa, V. compreendeu a atividade e participou juntamente com os demais. Os outros três alunos que apresentaram dificuldades em compreender a atividade, após observar o modelo dos colegas e auxílio da professora, também realizaram a tarefa proposta.

Figura 8 - Realização da atividade pautada no DUA pela turma da Professora Sueli



Fonte: Imagens cedidas pela Professora Sueli.

A atividade individual consistiu em pintar a imagem produzida por formas geométricas na folha de acordo com a legenda elaborada pela professora (quadrado – azul; triângulo – amarelo; círculo – verde e assim por diante). De acordo com o relato da professora, seu aluno-alvo teve dificuldades em realizar a atividade sozinho, por isso, ela lhe deu atenção individualizada e comandos orais para a realização da atividade. Também deveriam escrever seu nome na folha, tarefa que foi feita por V. com a ajuda do pontilhado realizado pela professora, pois ainda não escrevia seu nome sozinho.

Ao final da atividade, a professora Sueli percebe que a escolarização do aluno PAEE era possível mediante muitas práticas já realizadas por ela, como: estratégias de trabalho por meio de projetos que partem do interesse dos alunos, as atividades em grupos, a atenção individualizada quando necessário e a tutoria de pares. Para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), quando os professores apresentam o conteúdo por meio de

uma variedade de maneiras, este pode ser assimilado de forma mais eficaz. Muitas vezes, o uso dos mesmos meios de ensinar não permite o aprendizado de todos. Por outro lado, a decisão em apresentar a mesma atividade de uma outra forma pode resultar no entendimento daquele aluno que não conseguia aprender e até contribuir para outros alunos compreenderem melhor um determinado assunto.

Destaca-se que, muitas das professoras apresentavam inicialmente certo receio em modificar suas práticas em relação às atividades, imaginando que o uso de diferentes recursos poderia dispersar seus alunos. Ao arriscar pequenas mudanças em suas práticas se surpreenderam ao perceber maior engajamento dos alunos na atividade, e principalmente, o envolvimento do seu aluno-alvo. Johnson-Harris e Mundschenk (2014) apontam que quando os professores pensam em um plano de aula de tamanho único, para “encaixar” todos os alunos, duas situações podem ocorrer: 1) os alunos que apresentam dificuldades se perdem, pois para eles a atividade se torna entediante e cansativa e, 2) o professor terá de improvisar outras estratégias no momento da atividade para manter a participação destes. A primeira situação é inaceitável quando o objetivo do ensino é favorecer o aprendizado de todos, e a segunda situação se torna desgastante para o professor e raramente eficaz. Por isso, o DUA permite pensar na criação de estratégias e suportes que sejam acessíveis para aqueles que deles necessitem.

c) A atividade da Professora Judith

Seu aluno alvo, de 5 anos de idade, apresentava algumas dificuldades relacionadas à coordenação motora, não reconhecia cores, tinha dificuldades em pintar e de interação com os colegas, sentando-se sempre sozinho. Ela atribuía estas dificuldades, principalmente, ao fato dele não ter frequentado a escola anteriormente, e em virtude da falta de estimulação e ausência de contato com outras crianças em ambiente familiar.

A professora Judith assumiu esta turma no início do segundo semestre e identificou por meio do seu trabalho, progressos nos aprendizados do aluno alvo, que já reconhecia os numerais e tinha progredido nas atividades de coordenação motora. Sua turma era muito heterogênea em relação aos aprendizados: haviam crianças que sabiam as letras, escreviam os seus próprios nomes, sabiam os numerais até 30 e outras que somente sabiam os numerais até 5 e não reconheciam as letras do nome.

Partindo dos conhecimentos que o aluno-alvo já tinha e das sugestões do grupo, a professora optou por trabalhar uma atividade pautada no DUA que envolvesse o aprendizado dos numerais até 20 para toda a turma. Para o **envolvimento e engajamento**

dos estudantes, partiu de uma atividade de musicalização. Como **estratégia de apresentação do conteúdo** utilizou uma atividade coletiva que trabalhasse os numerais até 20 e que inferisse na socialização dos alunos. E, para avaliação do aprendizado, realizou uma atividade em folha, como **estratégia de ação e expressão** dos conhecimentos aprendidos. As imagens a seguir apresentam o momento de realização das estratégias de apresentação do conteúdo.

Cada criança recebeu uma parte do “Jogo da Centopeia” – construído colaborativamente pela professora durante o Programa de Formação – e que continha um numeral em cada parte do animal. Sua construção ordenada pelos numerais até 20 dependia da colaboração da turma e a espera pela sua vez para completá-la corretamente, por isso, a atividade consistiu no envolvimento coletivo do grupo e o reconhecimento da sequência numérica.

Figura 9 - Construção coletiva da Centopeia de E.V.A.



Fonte: Imagens cedidas pela Professora Judith

Já a atividade em folha, realizada individualmente para verificação dos conhecimentos aprendidos, tinha o mesmo objetivo de completar o desenho da centopeia com os numerais (de 1 a 5). As crianças deveriam cortar os círculos com os numerais e colá-los na sequência correta. Para a professora, os resultados das atividades foram satisfatórios, visto que o aluno-alvo participou, interagiu com os colegas (um dos objetivos era a socialização) e compreendeu a sequência numérica.

Habitualmente, as atividades matemáticas são realizadas em folha, de maneira individual, demandando da professora maior trabalho em atender as dificuldades e dúvidas de cada estudante separadamente. A apresentação do conteúdo e realização do jogo coletivo, ancorado nos princípios do DUA e nos conhecimentos sobre acessibilidade,

estimulou o aprendizado das crianças, que experimentaram primeiramente o conteúdo via atividade concreta, por meio da construção da centopeia no coletivo, trazendo contribuições fundamentais para a posterior realização da atividade em folha de maneira individual. Além disso, as condições únicas de aprendizado dos estudantes não impediram cada um e todos de serem atores no processo do aprendizado conjuntamente.

d) Atividade da Professora Luana

A professora Luana focou no desenvolvimento de sua atividade para incluir participação da sua aluna E., que apresentava dificuldade em se comunicar. Entretanto, professora e aluna no decorrer do ano estabeleceram um canal de comunicação, mas ela apresentava dificuldade em socializar-se com as demais crianças, preferindo o contato com os adultos. Luana também relatou que havia uma professora de Educação Especial que realizava o AEE com a aluna, em horário de aula, sendo retirada da sala por meia hora, uma vez por semana. Mencionou que seu contato com a professora de Educação Especial era bastante raro, não havendo espaço e tempo para o diálogo sobre a aluna e possibilidades de práticas para o desenvolvimento desta.

Neste sentido, retoma-se o seguinte questionamento: um trabalho de colaboração e parceria em sala de aula, ao invés da retirada da aluna da sala de aula, não estaria contribuindo mais significativamente para o aprendizado da aluna e aprendizado da própria professora em relação às práticas mais inclusivas? Inúmeros estudos (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; MENDES, 2016), apontam o Ensino Colaborativo como um serviço de apoio mais eficaz na escolarização do estudante PAEE, que une formação continuada em serviço e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Os resultados do estudo de Mendes (2016), realizado especificamente na Educação Infantil, evidenciaram que o Ensino Colaborativo, o planejamento de atividades entre professora do ensino comum e Educação Especial e sua implementação em sala de aula, melhorou a participação e envolvimento das crianças do PAEE neste nível de ensino.

Gonçalves (2006) também aponta o ensino colaborativo como um trabalho mais efetivo na Educação Infantil para o sucesso da inclusão escolar. Enquanto professor especializado e professor de ensino comum trabalharem separadamente, a responsabilidade sobre o ato de ensinar os estudantes do PAEE transforma-se num “jogo de empurra” (ZERBATO, 2014, p. 37) e no distanciamento dos princípios inclusivos. É o que se confirma no próprio relato da professora Luana: “[...] quando a professora de

Educação Especial chega, ela (a aluna PAEE) até me esnoba! Ela fica só com a moça, obedece a moça. No primeiro dia que ela chegou E. já ficou perto dela e não desgrudou” (Relato da Professora Luana em sua apresentação do plano de aula, Reunião 9, 11/11/2015).

De acordo com as orientações previstas na nota técnica nº 02/2015 (BRASIL, 2015c) para organização e oferta do AEE na Educação Infantil:

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Infantil, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio de atividades próprias de crianças desta faixa etária (BRASIL, 2015c, p.2 e 3).

Portanto, ao invés de privar o estudante PAEE do seu direito de aprender em sala de aula, mesmo que por pequenos instantes, a proposta do Ensino Colaborativo solucionaria este entrave e ainda possibilitaria o desenvolvimento de estratégias que beneficiariam todos os estudantes em sala de aula para promoção do seu aprendizado e participação. Além disso, estabeleceria uma relação de parceria entre professor de Educação Especial e do ensino comum para um possível planejamento em conjunto de práticas mais inclusivas.

Retomando a atividade desenvolvida pela professora Luana, como esta já vinha desenvolvendo um projeto de contos africanos, foram sugeridas atividades para a continuidade do seu projeto, e que essas viabilizassem a acessibilidade e participação de todos. Assim, a professora optou por narrar uma história já conhecida dos alunos, o conto “A Gazela e o Caracol²⁶”, como meio de **apresentação do conteúdo**; e encenação do conto como meio de **engajamento** e estímulo dos alunos.

²⁶ O conto narra a disputa entre uma Gazela e um Caracol numa corrida. O Caracol utiliza meios de trapacear durante a corrida e ganha da Gazela. Para conhecer o conto na íntegra, acesse: http://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf

Figura 10 - Atividade da professora Luana: Encenação do Conto



Fonte: Imagens cedidas pela Professora Luana.

Durante a encenação da história pelas crianças, a professora relatou, que seus alunos interpretaram o conto de maneira diferente da versão original da história, revelando que sua proposta não foi compreendida como planejado. As crianças decidiram entre si de brincar de correr, esquecendo-se dos objetivos de interpretar o conto. Os participantes do Programa de Formação, então, propuseram novas sugestões à professora para que ela realizasse novamente a atividade e atingisse os objetivos iniciais: roda de conversa para verificar se todos conheciam os animais da história, apresentar imagens dos animais, explorar os movimentos rápido e devagar, discutir as questões morais incutidas no conto, inventar outro final para a história, conversar sobre os motivos que levaram as crianças a não interpretar a história da maneira original, apresentar a filmagem da interpretação da história e discutir suas ações e expressões, entre outras.

A utilização de recursos flexíveis permitiu a reformulação das atividades conforme avaliação do que foi trabalhado em sala de aula. Ao invés de se avaliar que os estudantes não aprenderam com a atividade ou que a atividade não obteve sucesso, foi avaliado pelo grupo que os estudantes necessitaram primeiramente desse momento de exploração dos recursos confeccionados (máscaras e fantasias) pela professora durante o Programa de Formação – aspecto não previsto no momento da elaboração do plano - para então, posteriormente, compreenderem a proposta de interpretação e encenação do conto.

Conforme Nelson (2014) quando um recurso é flexível, ele pode ser usado de diversas maneiras para demonstrar a mesma informação. O termo recurso flexível também pode ser interpretado de outra forma. Quando o professor permite que os alunos usem um recurso de uma maneira que seja significativa para eles em vez de exigir que o recurso seja utilizado de forma específica, logo, o recurso torna-se flexível (NELSON,

2014). Caso a professora se limitasse a avaliar como uma atividade que não deu certo, ela necessitaria da construção de outras atividades, o que demandaria maior tempo gasto com novos planejamentos, mas foi possível a utilização desses mesmos recursos (conto, máscaras e fantasias) para ampliar as possibilidades de aprendizado com novas estratégias de intervenção.

Além disso, é preciso constatar que intercorrências inesperadas podem ocorrer, e que estas podem ser encaradas pelos professores como fatores para avaliação do seu próprio ato de ensinar e reflexão sobre novas alternativas mais adequadas para envolvimento dos estudantes e alcance dos objetivos propostos. Às vezes, as expectativas de aprendizagem do professor para os alunos estão distantes ou diferentes daquilo que realmente faça sentido para o aprendizado dele naquele momento, por isso, os pressupostos do DUA apontam para a importância de se conhecer cada aluno e seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Também foi realizada uma atividade em folha de reconhecimento das partes do corpo do personagem da história. Como a aluna tinha dificuldades motoras, decidiu-se realizar esta última atividade por meio da colagem de adesivos nas partes do corpo do caracol que estavam escondidas na imagem ao invés de assinalá-las com o lápis. Porém, a adaptação que inicialmente poderia ter sido pensada somente para a aluna devido sua dificuldade em circular com o lápis, foi realizada por todos, da mesma maneira. A avaliação dos conteúdos aprendidos foi por meio da observação das atividades realizadas.

Figura 11 - Atividade pautada no DUA da professora Luana



Fonte: Imagem cedida pela Professora Luana.

A utilização dos adesivos para realização da atividade representa uma maneira de rompimento com uma barreira que possivelmente impediria a participação da aluna na atividade, que era a escrita por meio do lápis. De acordo com Nelson (2014), as barreiras

são situações e estruturas que proíbem a participação, aprendizagem e expressão dos estudantes. Uma barreira ao aprendizado inclui também o fato de um estudante ser removido da sala de aula ou ter seu acesso negado a um ambiente de aprendizagem.

A realização da atividade pela aluna-alvo poderia ter sido pensada de outras maneiras, como:

- a) Adaptação individualizada da atividade: a realização da atividade adaptada apenas para a estudante poderia gerar desconforto entre ela e os demais por estarem realizando a atividade de maneira diferente.
- b) Ajuda total e atenção individualizada: caso a professora optasse por realizar a atividade da maneira habitual (com a utilização do lápis), colocaria em evidência a dificuldade da aluna naquele momento e a estratégia demandaria que a professora se sentasse com ela para auxílio total. Quando a turma não está acostumada a esta estratégia os demais podem não colaborar e dispersarem-se, gerando certo desgaste entre todos, pois a professora poderia ter que ficar chamando atenção dos demais.
- c) Tutoria de pares: estratégia bastante utilizada na inclusão escolar e de potencial para o aprendizado e interação dos estudantes, porém, como se tratam de crianças muito novas, se não estiver bem claro para os estudantes o papel deste no auxílio à atividade, a tarefa pode não trazer benefícios ao estudante PAEE.

Quando todos os estudantes são vistos de maneira uniforme são fornecidas sempre as mesmas formas de aprender a todos. Apesar de cada aluno ser diferente em sua forma de aprender, a utilização dos pressupostos do DUA pode auxiliar os professores a projetar um ambiente educativo para enriquecimento da aprendizagem de todos e desenvolver atividades de maneira que se atenda necessidades educacionais de um estudante ou de um pequeno grupo de alunos que apresentam mais dificuldades (NELSON, 2014). Ao inovar na realização da atividade por meio da utilização dos adesivos, a professora possibilitou que todos participassem da atividade sem a necessidade de colocar em evidência a estudante PAEE e suas especificidades.

e) Atividade da Professa Nara

A professora Nara não tinha aluno do PAEE, mas focou sua atividade para participação de um aluno que lhe chamava mais atenção, pois tinha muita dificuldade de

se concentrar nas atividades²⁷. Sua atividade foi pautada na área das artes visuais, desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, expressão corporal e trabalho com o lúdico. Como estratégia de **engajamento** dos estudantes, apresentou diferentes imagens do objeto que seria posteriormente construído por eles: o cata-vento. Para **apresentação do conteúdo**, apresentou-lhes um modelo do cata-vento (objeto concreto). E como forma de **expressão e ação**, propôs-se a confecção do objeto com toda a turma. Por meio da observação, avaliou-se o comportamento dos alunos, a exploração do material, expressão e criatividade.

De acordo com Nara, o cata-vento foi um objeto que chamou bastante atenção das crianças. A atividade incluiu a exploração do canal visual, tato, olfato, oralidade. Por ser um recurso flexível, o material poderá ser utilizado pela professora em outras aulas com outros objetivos.

Subjacente à seleção de recursos flexíveis estão os conceitos mais amplos de acesso e barreiras. Conforme Nelson (2014), o conceito de acesso implica na forma como os alunos se conectam com a lição, como o tema é ensinado, e como os alunos se expressam. Com base nos pressupostos do DUA, acesso significa que:

- Os alunos recebem um motivo para envolver-se emocionalmente com a aula.
- Os alunos sabem que será dada uma variedade de oportunidades para usar a visão, tato, olfato, talvez até provar algo que irá ajudá-los a compreender melhor o tema, e;
- Os alunos terão várias oportunidades para demonstrar de forma significativa e com sucesso o que eles entendem sobre o assunto (NELSON, 2014, p.28).

Quando os alunos têm acesso a um ambiente de aprendizagem fundamentado no DUA, o professor considera diversos aspectos para possibilitar seu aprendizado: organização do espaço e tempo, os recursos que serão usados para ensinar a matéria ao projetar a aula, as parcerias entre profissionais, o planejamento de múltiplas atividades

²⁷ Nara não pode estar presente na reunião do Programa de Formação de apresentação das atividades, devido a apresentação da sua monografia no curso de especialização que realizava. Por isso, as análises da atividade ocorreram somente de acordo com os relatos produzidos em seu Diário de Campo, entregue no último dia de formação, limitando o aprofundamento na interpretação do seu caso de ensino.

considerando os diferentes estilos de aprendizado, organização dos estudantes na realização de tarefas de acordo com suas habilidades, entre outros.

A apresentação das atividades pautadas no DUA vivenciadas pelas professoras de Educação Infantil, participantes do Programa de Formação, pressupõe que o DUA pode ser uma poderosa ferramenta de auxílio na elaboração de planejamentos que levem em conta os aspectos da diversidade. Permitiu-se também observar que o DUA ampliou as possibilidades de ensino aos estudantes-alvo das professoras e potencializou muitas práticas já utilizadas pelas mesmas. Além disso, o Programa de formação baseado na colaboração parece ter estimulado às participantes a arriscarem inovações nas práticas desenvolvidas permitindo uma maior satisfação quanto o envolvimento dos estudantes PAEE nas atividades escolares propostas.

A seguir, é apresentado o quadro de atividades pautadas no DUA realizadas pelas professoras dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Atividades baseadas no DUA desenvolvidas pelas professoras do Ensino Fundamental I e II

Professora	Atividade/ Objetivo	Nível de ensino	Total de alunos/idade	Aluno-Alvo	Estratégias baseadas no DUA	Estratégias, Recursos, Materiais
Alda	Fábula “O rato da cidade e o rato do campo” Objetivos: Reconto da fábula e socialização/ interação dos alunos.	4º ano	32 alunos de 9 a 10 anos	Alunos com dificuldades de aprendizagem	<u>Estratégias de engajamento:</u> Manipulação dos personagens e do cenário construídos. Recontar a história para outra turma da escola. <u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Apresentação da história pela professora. <u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Observação do reconto da história para outras turmas da escola.	Caixa de papelão, palito de sorvete, E.V.A., canetinhas, papel cartão.
Rosa	Conto: “Os três porquinhos” Objetivos: Recontar a história por meio da dramatização, socialização.	1º ano	28 alunos de 6 a 7 anos	Alunos com dificuldades de aprendizagem	<u>Estratégias de engajamento:</u> Livre manuseio dos personagens e cenário construídos e do livro de história. <u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Apresentação da história pela professora. Roda de conversa e recontagem coletiva. <u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Sequenciar os fatos da história com o apoio dos personagens.	Livro da história, DVD, fantoches, palito de sorvete, caixa de papelão, E.V.A. de diversas cores.
Ester	Atividade de Letramento Objetivos: Interpretar uma história e construir um final para a mesma.	3º ano	25 alunos de 8 a 9 anos	Aluna com diagnóstico de Psicopatia Infantil	<u>Estratégias de engajamento:</u> Apresentar uma história sem a narração do final. <u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Roda de conversa sobre o conto. <u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Filmar os alunos individualmente para apresentarem oralmente o final que pensaram para a história. Exibição da filmagem para a turma e debate sobre os finais possíveis para a história.	TV, filmadora, livro, DVD

<p>Marília</p>	<p>Elementos da narrativa</p> <p>Objetivos: compreender os elementos de uma narrativa (tempo, espaço, personagem)</p>	<p>6º ano</p>	<p>28 alunos de 11 a 12 anos</p>	<p>Aluno com Paralisia Cerebral</p>	<p><u>Estratégias de engajamento:</u> Trabalho em grupo para produção escrita sobre o conteúdo trabalhado.</p> <p><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Aula expositiva sobre os elementos da narrativa.</p> <p><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Apresentação oral do produto final para a turma e roda de conversa.</p>	<p>Livro didático, caderno, lápis, caneta, computador (no caso do aluno-alvo).</p>
<p>Dalila</p>	<p>História: O Bicho da Maçã.</p> <p>Objetivo: Estimular a leitura e a escrita</p>	<p>6º ano</p>	<p>25 alunos de 11 a 12 anos</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita</p>	<p><u>Estratégias de engajamento:</u> Participação dos alunos na narração da história.</p> <p><u>Estratégias de apresentação do conteúdo:</u> Apresentação da história pela professora primeiro e depois com a ajuda dos alunos.</p> <p>Roda de conversa baseada na temática “Família”, os diferentes tipos de família. Apresentação da música “Família” (Titãs).</p> <p><u>Estratégias de Ação e Expressão:</u> Escrita de um sentimento por cada aluno em um cartaz. Encher uma bexiga em formato de coração e expressar um sentimento aos colegas. Desenho/escrita da parte da história que mais gostou.</p>	<p>Livro da história. Livro construído com diversos materiais contendo somente as imagens, sem texto. Música. Cópia da letra da música. Cartaz para a escrita coletiva de sentimentos. Bexiga em formato de coração.</p>

Fonte: Elaboração própria.

f) Atividade da Professora Alda

No momento da formação, a professora Alda atuava como professora eventual de uma escola estadual, assim, não possuía uma turma fixa e substituía os professores regentes quando estes faltavam. A atividade pautada em DUA foi pensada para uma turma de 4º ano onde a professora identificou um aluno com dificuldades de aprendizagem, bastante tímido, de pouca interação com os colegas. Por isso, seu objetivo, além do reconto da fábula pela turma, era de estimular a socialização e expressão oral dos estudantes.

Para **engajamento** dos estudantes possibilitou o livre manuseio dos personagens e cenário que a professora construiu em colaboração com o grupo de participantes durante o Programa de Formação. Além disso, introduziu-se a proposta de apresentação da fábula para uma outra turma da escola. Os estudantes se empolgaram e aceitaram realizar a atividade. Como estratégia de **apresentação** do conteúdo, a professora narrou a fábula “O Rato do Campo e da Cidade”, com apoio do livro da história. E como estratégia de **ação e expressão** e avaliação dos conhecimentos aprendidos pela turma, realizou-se o reconto da fábula com apoio dos personagens para outra classe da escola.

De acordo com os relatos da professora Alda e registros apresentados, pode-se induzir que a atividade foi desenvolvida com o envolvimento e empolgação por todos os estudantes. Uma atividade que comumente seria realizada de maneira expositiva e com apenas o apoio do livro pode ser realizada de uma maneira mais lúdica, com a utilização de materiais de baixo custo e por meio de diferentes estratégias que possibilitaram a participação da turma em geral.

Figura 12 - Realização da atividade da professora Alda



Fonte: Imagem dos registros em Power Point da professora Alda apresentados durante o Programa de Formação (Reunião 10, 25/22/2015).

Durante a apresentação da atividade na reunião de formação, a professora Alda relatou que muitos alunos, que normalmente não se interessavam pelas atividades propostas, se

comprometeram na tarefa nesse dia. Os dados indicam que a realização da atividade de maneira diferenciada estimulou maior envolvimento destes, e possivelmente, abriu possibilidades para aprender a estes alunos que pouco se envolviam.

O grupo também discutiu a importância de a escola criar um ambiente de compartilhamento de materiais e atividades. Um espaço construído com este objetivo, um ambiente de colaboração e de troca de práticas vivenciadas, poderia diminuir a necessidade de cada professor construir novos materiais para cada turma, para cada situação de ensino e estimular um trabalho de colaboração, de troca de informações e ideias entre eles. Um material construído por um professor poderia ser utilizado por outro com objetivos diferenciados.

Muitas vezes esquece-se que o ambiente escolar é um espaço coletivo, e por muito tempo, perdurou-se a cultura entre os professores de se trabalhar sozinho, da sala de aula ser um ambiente de um único responsável e de recursos e materiais ficarem trancados no armário para não estragar. Este hábito, muitas vezes, dificulta o encontro de respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos professores no ato de ensinar e impossibilita a concretização de processos reais de aprendizagem para os alunos com dificuldades (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

A literatura aponta algumas estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminharem em direção a um ensino de melhor qualidade para todos os alunos. Entre essas estratégias, identificam-se as seguintes recomendações:

a) oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; b) garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor, responsável por importantes tarefas da escola; e d) estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. Enfim, os estudos sobre a inclusão escolar vinham reforçando a adesão ao princípio de que os professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções fossem derivadas de filosofia e objetivos mútuos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p.11).

O grupo também sugeriu outras atividades para a professora dar continuidade à temática trabalhada, como a reescrita da fábula, roda de conversa, pensar na elaboração de uma nova história com introdução de outros personagens, elaborar a história em formato de história em quadrinhos, com utilização ou não de computadores, entre outras.

Observou-se tanto na atividade da professora Alda como nas demais práticas desenvolvidas que o DUA potencializou as atividades planejadas, possibilitando inovação no ato de ensinar e reflexão sobre a própria prática. Por outro lado, constatou-se que haveria necessidade de aprofundar e fomentar a utilização do DUA em outras práticas de ensino das participantes para não resultar somente em atividades pontuais.

g) Atividade da Professora Rosa

A professora Rosa atuava naquele ano como professora eventual de uma escola estadual da cidade e desenvolveu sua atividade num 1º ano. Como estratégia de engajamento dos alunos, apresentou os materiais confeccionados durante o Programa de Formação e deixou que os alunos os manipulassem livremente. Para **apresentação do conteúdo**, R narrou a história “Os Três Porquinhos”, e como meio de **ação e expressão**, as crianças, organizadas em pequenos grupos, recontaram a história utilizando os materiais confeccionados.

Figura 13 - Realização da atividade da professora Rosa



Fonte: Imagem cedida pela professora Rosa.

Segundo relato da professora todos os estudantes se envolveram na atividade, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem. O grupo sugeriu a professora que a atividade poderia também resultar em outros desdobramentos na área da leitura e escrita para auxiliar as crianças com dificuldades, como a reescrita coletiva da história, escrita do nome dos personagens com apoio visual, produzir um final diferente, entre outros.

Para Nelson (2014), o processo de desenvolvimento da aula vai depender de vários elementos: desde as preferências pessoais do professor em como ensinar, o objetivo que se quer atingir, recursos materiais disponíveis (de baixa a alta tecnologia), além dos estilos de

aprendizagem da turma. Por este motivo, a autora salientou que é difícil sugerir que uma forma de ensinar é melhor do que a outra. O mais importante é compreender o contexto, o objetivo da aula e conhecer como seus estudantes aprendem.

Neste sentido, Nelson (2014), ressalta que o planejamento das atividades é o cerne da apresentação da aula, e nesse processo o professor pode se apoiar ou restringir o uso de atividades pautadas no DUA, dependendo de seus objetivos com a turma. O DUA pode ser um caminho para que o professor organize o que os estudantes estão fazendo, quando eles estão fazendo, e como eles mostrarão o que aprenderam ao professor. Os aspectos do desenvolvimento da aula ficam mais bem definidos, abrindo portas de oportunidades para o aprendizado do estudante e do próprio professor (NELSON, 2014).

h) Atividade da Professora Ester

A atividade elaborada pela professora Ester, pautada nos princípios do DUA e discutida com o grupo de formação, consistia em uma atividade de letramento porque a aluna-alvo não era alfabetizada. Em colaboração com a professora regente da turma, pois E estava atuando na coordenação e, portanto, não tinha sala de aula, sua proposta foi realizar uma atividade em um 3º ano, pautada nos três princípios do DUA. Como **estratégia para engajamento** dos alunos apresentaria uma história sem o final para que cada estudante elaborasse/pensasse um final para a história. Para **apresentação do conteúdo**, os alunos seriam filmados, individualmente, para narrar o final que dariam e, posteriormente, seria exibida a filmagem para a turma, para ver/avaliar como se expressaram. Em seguida, discutiriam suas ideias e motivos que levaram a construir o final da história daquela forma. Como meios de **ação e expressão**, os estudantes seriam avaliados por meio da observação e da compreensão/interpretação que tiveram da história, sua capacidade criativa e expressão.

Para incremento do objetivo de letramento, a atividade poderia ainda ter mais desdobramentos, como a tomada de decisão por um ou vários finais e a escrita coletiva deste, em pequenos grupos ou pela turma toda, sendo o professor o escriba e os estudantes os narradores da história, encenação da história com o final diferente e a utilização de recursos tecnológicos para a produção do texto final. A utilização de recursos tecnológicos é apontada como uma ferramenta em potencial em vários estudos internacionais que utilizam o DUA para a escolarização de estudantes com deficiência. O estudo de McMahon et. al (2016), por

exemplo, demonstrou os efeitos do uso de uma tecnologia denominada *Podcast*²⁸ para fornecer acomodações de teste em dispositivos móveis com leitura em voz alta para alunos com deficiência e dificuldades de leitura. Dos 47 estudantes do ensino médio com dificuldades de leitura que participaram do estudo, 16 recebiam serviços de apoio da Educação Especial. Os estudantes demonstraram ganhos estatisticamente significativos e os resultados corroboraram com o uso de *Podcasts* como uma alternativa viável de apoio e complemento ao ensino do professor e estímulo ao aprendizado dos estudantes.

Nelson (2014), ressalta que o princípio da Ação e Expressão contribui no planejamento da aula dos professores, pois leva-os a refletirem sobre a inserção de diferentes ferramentas, que vão desde o uso da alta tecnologia até recursos não tecnológicos, para direcionar o aluno a autoavaliação. A diversificação de estratégias possibilita a provisão de oportunidades múltiplas para demonstração do que os estudantes sabem ou aprendem, e isso pode incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, expressão oral, entre outros.

A professora Ester não conseguiu realizar a atividade com a turma devido às inúmeras atribuições do final de semestre letivo, mas mesmo não colocando em prática seu plano de aula apontou progressos quanto aos aprendizados sobre DUA, relatando que os conhecimentos foram válidos para futuras atuações enquanto professora de ensino comum.

i) Atividade da Professora Marília

No decorrer do Programa de Formação, percebeu-se a eliminação de barreiras que a própria professora tinha em relação ao aluno e sua insegurança em ensiná-lo e houve mudanças nas atitudes da própria participante do primeiro para o segundo semestre letivo. Primeiramente a professora Marília tinha resistência e sensação de despreparo para ensinar o aluno, apontando inclusive em seu caso de ensino que em nada contribuiria para o aprendizado dele. Ao buscar conhecê-lo e participar do Programa de Formação ela arriscou algumas estratégias e estabeleceu uma parceria com a cuidadora da área de Enfermagem.

Seu aluno-alvo não tinha movimentos que o possibilitassem a realização das atividades sozinho, por isso, muitas vezes a professora Marília contou com o apoio de sua cuidadora -

²⁸ *Podcast* pode ser definido como um programa de extensão mp3, ogg ou mp4. São formatos digitais que permitem o armazenamento de músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno. Os *podcasts* podem ser guardados no computador e/ou disponibilizados na Internet e vinculados a um arquivo de informação que permite que se assinem os programas, recebendo o utilizador as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007). Entende-se por *podcast* uma página, site ou local onde os ficheiros de áudio estão disponibilizados para carregamento; *podcasting* é o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na web; e, por fim, designa-se por *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).

apesar de suas funções mais específicas relacionadas à locomoção, higiene e alimentação do estudante – a profissional colaborava também no apoio às atividades escolares, por exemplo, para posicionar o texto para a realização da leitura do aluno ou na realização de uma avaliação em seu computador, posicionando o mouse e o teclado para a melhor realização da prova. O ensino ficava por conta da professora Marília, mas este auxílio para a acessibilidade à realização das atividades era feito pela cuidadora. Percebe-se a efetividade do trabalho em parceria realizado pela professora e cuidadora para a participação do aluno nas atividades escolares. Ao contrário da parceria de sucesso relatada nesta experiência, nem sempre há clareza nos papéis dos envolvidos no processo de escolarização do estudante PAEE, fator que dificulta a implementação de um serviço de apoio inclusivo.

Para Stelmachuk e Mazzota (2012), a atuação dos profissionais de apoio da educação na inclusão escolar poderia ser aprimorada por meio de implementação de políticas públicas, de ações interligadas à Secretaria de Educação, como elaboração de normas para a contratação dos auxiliares, determinação das atribuições dos auxiliares de acordo com as necessidades que se configuram no contexto escolar em que o aluno com deficiência está inserido e continuidade na oferta de formação continuada e em serviço. No âmbito das unidades escolares, os autores sugerem a atuação dos gestores da educação na “sistematização das orientações aos auxiliares, avaliação periódica dos resultados de sua atuação, garantia de acesso aos professores às avaliações e diagnósticos dos alunos e sistematização da interação entre os profissionais do ensino comum e do atendimento educacional especializado (STELMACHUK; MAZZOTA, 2012, p.200).

Em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas da professora Marília, observa-se o quanto esta evoluiu tanto em relação aos conhecimentos práticos como teóricos, lembrando que seu relato no início do Programa de Formação era “*Terminarei o ano com a certeza que não contribui em nada no processo de ensino e aprendizagem desse aluno*”. (Trecho do Caso de ensino da professora Marília escrito em 23/09/2015). Na décima reunião, ao apresentar a atividade:

J. tem um notebook que é adaptado para ele. Ele tem uma mesa, também adaptada, que encaixa nele. Então o mouse é trazido a uma distância que ele consiga manuseá-lo e o teclado é maior para que ele vá selecionando as letras sozinho. Como ele sabe ler, eu chamo a cuidadora, ela senta com ele e dou o texto para ela. Algumas vezes ela vai mostrando outras vezes ela lê para o aluno e ele realiza a atividade no computador. Então eu tenho um pendrive que eu já combinei com ele: J. esse pendrive é seu e meu. Aí vou lá entrego o pendrive para ele com a atividade, ele faz a atividade dele e me traz o pendrive

(Trecho do Relato da Professora Marília em sua apresentação da atividade baseada no DUA no dia 25/11/2015).

O detalhe da descrição dos recursos utilizados pelo aluno, o estabelecimento de parcerias e o arriscar-se no desenvolvimento de estratégias de acesso ao currículo demonstra a potencialização do seu ato de ensinar e os progressos no aprendizado do estudante-alvo sem que a professora demandasse o planejamento de atividades curriculares individualizadas. A diferenciação no ensino foi apenas no meio pelo qual este aluno recebia a atividade, ou seja, o computador.

Centrar as dificuldades educacionais do estudante PAEE no próprio indivíduo e rotulá-lo como incapaz por conta da sua deficiência pode resultar no desenvolvimento de intervenções individualizadas que pouco contribuem no aprendizado do aluno e no desvio das barreiras em todos os demais aspectos: ambientais, atitudinais, físicos, entre outros (BOOTH; AINSCOW, 2011), ao mesmo tempo em que “obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da ‘deficiência’ em vez de pessoas integrais” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 40).

O foco numa resposta individual, ao invés da remoção de barreiras e implementação de recursos para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, pode gerar mais trabalho para o professor, desgaste entre os profissionais e pouco contribui para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Nelson (2014), apresenta alguns exemplos de como a remoção de barreiras no ambiente de aprendizagem pode potencializar o ensino e participação de todos sem a necessidade de se pensar atividades individualizadas. Para a autora, o espaço de aprendizagem, seja a sala de aula ou qualquer outro local da escola, deve considerar a constante relação entre o ambiente em que ocorre o ensino, a interação entre os estudantes e o professor e as expectativas de aprendizagem para todos.

Quadro 13 - Possíveis barreiras do ambiente de aprendizagem e estratégias para removê-las

POSSÍVEIS BARREIRAS	COMO REMOVÊ-LAS?
Numa sala de alfabetização cartazes do alfabeto pendurados numa parede estreita.	Cartazes do alfabeto pendurados num local e altura onde todos os alunos possam vê-los e consultá-los como ferramenta de ensino.
Jornais estudantis mantidos ao lado da porta da sala de aula porque é mais fácil para o professor levá-los para as demais salas que ele trabalha. Espera-se que os estudantes, peguem	Jornais estudantis são distribuídos em diferentes pontos da sala de aula para que todos tenham fácil acesso a eles. Fica combinado com a turma que os estudantes ajudantes do dia são responsáveis

um jornal para a atividade e deixe o restante empilhado ordenadamente.	por distribuí-los, contá-los e recolhê-los na sexta-feira para o projeto de reciclagem da escola.
Carteiras de estudante permanecem enfileiradas ao longo do ano. Desta forma, você pode ver o que eles estão fazendo em todos os momentos, enquanto você palestra, exibe informações na lousa ou deixa-os trabalhar em suas mesas.	Carteiras de estudante são movidas/organizadas com base na estrutura da aula, como por exemplo, trabalho colaborativo, trabalho individual, trabalho em duplas, em grupo, apresentações. É combinado previamente com a turma a responsabilidade deles em relação ao manejo e organização das carteiras.
Os alunos sabem que a cada dia eles precisam vir para a escola com um capítulo lido e pronto para tomar notas sobre essa informação e receber uma nova tarefa, que deve ser feita em casa. Essa consistência minimiza as interrupções em sala de aula.	Os alunos têm acesso ao material de leitura em uma variedade de formatos (como por exemplo, áudio, textual e digital), juntamente com suportes de compreensão (por exemplo, áudio suplementar, textuais, informação digital).

Fonte: Adaptado de Nelson (2014).

Segundo Nelson (2014), quando o professor toma uma decisão instrucionalmente focada, vai centralizar sua atenção sobre os resultados para todos os alunos. Assim, quando seu objetivo instrucional é orientado pelo DUA, este direciona o processo de tomada de decisão em como projetar suas lições, instruções de aprendizagem e os recursos necessários para se atingir os resultados esperados por todos.

Partindo dos pressupostos do DUA e das discussões do grupo, a professora Marília optou por trabalhar um conteúdo específico da sua disciplina – os elementos de uma narrativa – em grupos de trabalhos com diferentes tarefas de acordo com as habilidades dos alunos. Após apresentação do conteúdo de maneira expositiva, para engajamento e expressão dos estudantes a professora propôs a organização da turma em grupos de trabalho, cuja função era a elaboração de uma produção escrita sobre o assunto e posterior apresentação aos colegas da turma. Cada grupo trabalhou um elemento da narrativa (tempo, espaço, personagem e enredo) por meio da escrita, desenho e expressão oral. A contribuição do aluno-alvo em seu grupo de trabalho era participar da construção coletiva do texto, onde todos discutiriam primeira a produção textual e, ao final um aluno registraria de forma escrita. A apresentação oral do produto final elaborado pelos grupos de trabalho aconteceu na aula seguinte, entretanto, o aluno-alvo não estava presente.

Observa-se que a atividade da professora foi potencializada pelo DUA, pois uma aula que comumente seria realizada somente de maneira expositiva, envolveu outras estratégias para o aprendizado de todos, como o uso do canal da oralidade, o canal visual expressão artística por meio dos desenhos e o trabalho em grupo, possibilitando assim, a participação e desenvolvimento de diferentes tarefas por todos, de acordo com suas habilidades e estilos de

aprendizagem. Em seu relato e análise da filmagem da reunião de apresentação das atividades, percebeu-se a satisfação da professora em garantir o aprendizado do seu aluno-alvo. É possível que a inserção de um professor de Educação Especial atuando no modelo de coensino com a professora da sala comum permitiria fomentar ainda mais as atividades em sala de aula, pois este contribuiria com conhecimentos específicos relacionados ao aluno-alvo e estratégias de acessibilidade ao currículo.

j) Atividade da Professora Dalila

Dalila focou a atividade na área da leitura, pois é sua área de atuação na escola, e suas estratégias de **engajamento e apresentação do conteúdo** foram: (1) a narração da história com o apoio do aluno-alvo – conforme a narração feita pela professora, este a auxiliaria apresentando um livro construído pela docente somente com as imagens, sem texto; (2) roda de conversa sobre família (temática trabalhada no livro); (3) apresentação de um vídeo clipe de uma música que trabalhava o mesmo tema juntamente com a entrega da letra da música escrita para os estudantes acompanharem.

Como estratégias para **ação e expressão** dos estudantes a professora realizou uma atividade coletiva por meio da construção de um cartaz onde cada estudante deveria escrever um sentimento relacionado a temática discutida, resultando no que a professora denominou poema concreto, e atividade coletiva por meio da distribuição de uma bexiga de coração para cada estudante, em que a atividade consistia na troca de bexigas entre os colegas, simbolizando a troca de afeto, de sentimentos entre eles. Também foi proposta uma atividade de escrita como tarefa de casa, cujo objetivo era o desenho e a escrita sobre algum membro da família. A professora avaliou que foi possível a participação de todos e se surpreendeu com a interação do aluno-alvo.

Figura 14 - Atividades pautadas no DUA desenvolvidas pela professora Dalila



Fonte: Imagens cedidas pela professora Dalila.

Por se tratar de uma escola de período integral, o desenvolvimento dessas atividades foi mediado apenas por Dalila, professora da sala de leitura no período contrário às disciplinas obrigatórias. Apesar de Dalila relatar possuir um bom relacionamento com a professora de língua portuguesa, que ministra a disciplina obrigatória no período da manhã, não foi possível a construção de um trabalho colaborativo entre as duas professoras por conta dos seus horários diferentes de atuação na escola. A mesma professora de Língua Portuguesa trabalhava no período da tarde em uma escola municipal.

Uma das dificuldades apontadas pelos participantes durante o Programa de Formação é a construção de ações inclusivas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O grupo relatou algumas vezes que, nos níveis iniciais de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental I – as possibilidades de construção de parcerias são mais correntes, por se tratar de apenas um ou dois professores trabalhando em uma turma, e os modelos de atividades para o trabalho inclusivo nesses níveis são mais prováveis de se encontrar na literatura nacional.

Comentaram que a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, professores estão mais preocupados em cumprir o currículo e planejamento definido para a turma e não há espaço nem tempo para diálogo e troca entre eles, principalmente porque trabalham em mais de uma escola. Os relatos confirmam que as condições de trabalho docente dificultam a realização de um bom trabalho educativo para todos os alunos e indicam que a inclusão escolar não se realizará apenas por meio da boa vontade dos professores em aprimorarem suas práticas e a inserção do estudante PAEE em sala de aula. Como já apontado é preciso um trabalho de reorganização escolar e construção de uma cultura colaborativa que perpassa desde os órgãos gestores até funcionários, família e comunidade, investimento e implementação de recursos materiais e humanos e formação continuada e em serviço.

Os aspectos apontados que dificultam a realização de um trabalho inclusivo nos anos finais de escolarização básica podem ser um terreno a ser mais explorado pela pesquisa em Educação Especial em busca de soluções e alternativas. O fato dos estudantes PAEE estarem recentemente chegando a esses níveis de ensino pode ser um dos motivos da quantidade consideravelmente ainda pequena de estudos que tratam de práticas de escolarização destes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Em pesquisa ao Portal Capes²⁹, por exemplo, foram encontrados 15 trabalhos acadêmicos que retratavam práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva no Ensino Médio e 46 no Ensino Fundamental no período correspondente a 2015 e

²⁹ Descritores utilizados: inclusão escolar e ensino médio; inclusão escolar e ensino técnico; inclusão escolar e ensino fundamental.

2017³⁰. Ao analisar títulos, resumos e palavras-chaves, verificou-se que dos 15 estudos, apenas três focavam sua investigação em práticas inclusivas realizadas especificamente no Ensino Médio e somente cinco, dos 46 artigos, eram relativos às práticas desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental. Os trabalhos descartados representavam estudos de revisão bibliográfica, documentais ou entrevistas semiestruturadas.

Quanto aos trabalhos selecionados, o primeiro deles apresentava como participante da pesquisa um professor de Educação Física e um estudante com cegueira e visou apontar as possibilidades de um aluno com cegueira aprender conteúdos escolares a partir da dinâmica interativa no contexto das aulas de Educação Física (ANDRADE; FREITAS, 2016). O segundo apresentou um relato de experiência da tutoria de pares entre estudantes com cegueira e videntes no ensino médio técnico (FERNANDES; COSTA, 2015).

Cinco trabalhos retratavam a descrição e análises de ações pedagógicas para escolarização de estudantes PAEE nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que um estudo utilizou auto-narrativas para compreender e analisar as práticas de professores de Matemática realizadas para a escolarização de estudantes do PAEE (ROSA; BARALDI, 2015), descreveu os resultados do Ensino Colaborativo entre um professor de Ciências do 6º ano do Ensino Fundamental e uma professora de um aluno com PC (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2016), um terceiro investigou como se dava o trabalho pedagógico desenvolvido com alunos PAEE em sala de aula do ensino comum de duas professoras que atuavam na área de Arte e Ciências (LOUZADA; MARTINS, 2016); um quarto estudo visou analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual (COSTA; MUNSTER, 2017).

O último estudo envolveu práticas inclusivas de professores tanto dos anos finais do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, e envolveu 8 professores do ensino regular de cada um desses níveis de ensino e dois professores de Educação Especial, e analisa a adaptação curricular e outras práticas pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência intelectual (GUADAGNINI; DUARTE, 2015).

Em contrapartida a estes números, diversos estudos da literatura internacional apresentam o DUA e outras propostas efetivas para organização e planejamento de atividades mais inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (COUREY, et

³⁰ O período de 2015 a 2017 foram determinados pois tinha relação entre o ano de realização da pesquisa e o término da escrita da tese.

al.,2012; JOHNSON-HARRIS; MUNDSCHENK, 2014; KING-SEARS, et al., 2015). O estudo de Nelson (2014), por exemplo, se refere a um modelo de ensino, apresentado no quadro abaixo, comumente associado com o DUA para instigar engajamento e autonomia dos estudantes, além de possibilitar o aprendizado por meio de diferentes linguagens para atendimento da diversidade.

Quadro 14 - Modelo de uma atividade pautada no DUA sobre “A Revolução industrial” proposta para um 9º ano

Projeto guia: A Revolução Industrial		
Instruções: Selecione três opções de projetos para executar. Você pode selecionar três tarefas na diagonal, três na horizontal ou três na vertical.		
<p style="text-align: center;">Foto ensaio/ Arte</p> <p>Encontre figuras (ou crie a sua) sobre as condições de trabalho entre na Revolução industrial (1800) e a atualidade. As fotos podem mostrar crianças trabalhando, fábricas, habitações, etc. Coloque-os juntos em uma colagem usando multimídia. Por exemplo, podem ser usados um PowerPoint, um álbum de fotos on-line em um site como o Snapfish, um site, scrapbook, e assim por diante. Mínimo de 20 figuras. Inclua legendas em suas imagens para fornecer descrições das figuras.</p>	<p style="text-align: center;">Pesquisando/ Escrevendo</p> <p>Pesquise as leis atuais de trabalho infantil nos EUA. Em seguida, considere: deve haver legislações mais duras? Deveria haver um monitoramento mais cuidadoso do trabalho infantil por pais e professores? Quais devem ser as regras sobre o horário de trabalho e responsabilidades? Deveriam existir regras em relação a interferência entre trabalho e escola? Punições para os violadores? Escreva uma carta para as autoridades políticas ou editor expressando suas opiniões, baseada em suas pesquisas.</p>	<p style="text-align: center;">Atividade Musical</p> <p>Crie uma trilha sonora de pelo menos 10 músicas que mostre as condições de vida e trabalho durante a revolução industrial e ou músicas sobre trabalho e condições de vida cotidiana. Como temas você pode incluir: doenças, estresse, baixos salários, poluição entre outros. Planeje a capa do CD, bem como uma explicação de por que você selecionou essas músicas.</p>
<p style="text-align: center;">Drama</p> <p>Escreva e produza um filme baseado na vida de alguém vivendo durante a revolução industrial. A pessoa pode ser um membro da classe de pobres trabalhadores, um rico capitalista, ou um indivíduo da classe média, uma criança trabalhadora, etc. Você pode atuar fora do filme, ou utilizar software para produzi-lo.</p>	<p style="text-align: center;">Econômico/ Técnico</p> <p>As condições de trabalho variam muito, dependendo do trabalho que é realizado e a área em que está localizado. Pesquise empresas globais que tenham uma boa reputação com relação às condições de trabalho de alta qualidade. Crie uma lista com as dez empresas mais modernas. Defina os seus critérios para defender sua lista. Em seguida, crie um anúncio de recrutamento para uma das empresas. Ex: Comercial, cartaz, web site.</p>	<p style="text-align: center;">Lógico/ sequencial</p> <p>Crie uma série de gráficos que apresente rapidamente o crescimento urbano durante a revolução industrial. Inclua informações sobre população, produtividade, média de vida, informações sobre poluição, entre outras. Crie as mesmas sequências de gráficos que mostre o rápido crescimento urbano nos tempos modernos. Ex: China, Índia, etc.</p>
<p style="text-align: center;">Ciência/ Saúde</p> <p>Condições de vida cheia de pobreza durante a Revolução industrial levou a disseminação de muitas doenças, incluindo cólera. Pesquise as causas,</p>	<p style="text-align: center;">Técnica</p> <p>Muitas invenções foram criadas durante a revolução industrial. Estas incluem semeador, fiador, descarçador de algodão, máquinas a vapor, telefone,</p>	<p style="text-align: center;">Escrita criativa</p> <p>Imagine que você esteja vivendo durante os primeiros anos da Revolução Industrial. Escolha para ser um dos seguintes: Um operário, uma criança que</p>

sintomas, e tratamento para cólera. Em seguida, crie uma campanha de serviço público para educar a população sobre as doenças. Isto pode incluir pôsteres, brochuras, comerciais, entre outros.	máquina de costura, código morse (sinais elétricos por meio de um telégrafo) ferrovia, entre muitos outros. Selecione três dessas invenções e crie manuais de instrução / usuário pode ser mão criado ou gerado por computador usando softwares como o Publisher.	trabalha, ou uma mãe da classe operária. Escreva uma série de entradas de diário (pelo menos cinco), no papel do personagem que você assumiu. Certifique-se para lembrar os eventos de seu dia e inclua detalhes específicos sobre sua vida. Você deverá incluir não somente atividades e observações, mas também seus sentimentos e emoções.
---	---	---

Fonte: Traduzido e adaptado de Nelson (2014).

Também são apresentadas propostas e possibilidades de parcerias que visam a promoção do aprendizado por todos os estudantes por meio da realização de um planejamento curricular inclusivo. Stainback e Stainback (1999), por exemplo, consideram que quando estudantes com diferentes estilos de aprendizado, interesses e necessidades diferenciadas são incluídos no Ensino Médio torna-se desafiador a construção de um currículo que atenda a diversidade. Por isso, propõem um modelo de “planejamento/ensino/avaliação” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 255) fundamentado nos resultados em comum que os profissionais desejam que os alunos demonstrem. Para os autores, o planejamento de estratégias em conjunto e a interdisciplinaridade entre os conteúdos ministrados contribui para o processo de ensino e aprendizado dos estudantes. Entretanto, esse processo envolve o rompimento com práticas tradicionais, momento de planejamento em conjunto e a reorganização do espaço escolar para garantir as condições de construção de um ambiente inclusivo.

Diante do exposto, observou-se que os resultados dos planos de aula elaborados durante o Programa de Formação sobre DUA e aplicados pelas docentes em seus contextos de trabalho, apresentaram aspectos favoráveis, mas também desfavoráveis tais como a dificuldade de parceria, ausência de profissionais da Educação Especial, condições e valorização do trabalho, falta de apoio da gestão. E elementos propícios, consonantes a maioria das práticas desenvolvidas, como a vivência da construção de um planejamento em conjunto, potencialização das práticas docentes já realizadas, aquisição de conhecimentos e possibilidade de reflexão sobre suas práticas. Destaca-se o encorajamento de inovação em seus planos de aula, que foi incrementado por uma diversidade de estratégias embasadas no conhecimento teórico sobre DUA, encontrando alternativas mais viáveis a todos os estudantes, bem como o compartilhamento das ações de sucesso e insucesso com o grupo de participantes.

A apresentação dos resultados das atividades pautadas no DUA não possuía caráter avaliativo, no sentido de averiguar se as professoras conseguiram ou não desempenhar os planos

de aula com sucesso, mas contribuir no processo de formação dos participantes. Observa-se que o modelo de formação fundamentado pela perspectiva colaborativa possibilitou às professoras o desprendimento de sua habitual rotina e comodidade e a exploração de novos meios de ensinar seus alunos, ampliando suas possibilidades de atingir os objetivos com toda a turma.

As práticas pensadas em conjunto e depois apresentadas também contribuíram no processo formativo dos estudantes participantes, pois estes puderam vivenciar uma experiência real de ensino inclusivo, apesar da impossibilidade de realização junto às professoras no momento da implementação da atividade.

Por ser uma primeira experiência dos participantes tanto em realizar uma atividade fundamentada num conceito teórico novo como na experiência em construir um planejamento em colaboração necessitaríamos provavelmente de outras atividades e outros momentos de acompanhamento às professoras para confirmar a permanência dessas práticas, o que indicaria a necessidade de estudos posteriores. De qualquer modo, pode-se afirmar que o processo formativo e os resultados advindos das experiências práticas e teóricas possibilitaram o aprendizado de novos conhecimentos e novas alternativas para o ensino que se pretende tornar inclusivo. Estes resultados serão discutidos no próximo eixo deste capítulo.

5.5 O PROCESSO FORMATIVO E OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE DUA

Ao retomar os casos de ensino fictícios discutidos durante a primeira reunião para levantamento de conhecimentos prévios sobre o assunto, percebe-se que, ao estabelecer relações com os novos conhecimentos apresentados e discutidos no decorrer dos encontros formativos, os participantes puderam construir novos aprendizados ampliando os saberes teóricos e práticos que já possuíam.

Ao final do Programa de Formação, as professoras percebem que a escolarização do aluno PAEE é possível mediante muitas de suas práticas já realizadas, como: as estratégias de trabalho por meio de projetos que partem do interesse dos alunos, as atividades em grupos, a atenção individualizada quando necessário e a tutoria de pares. Contudo, o conhecimento teórico sobre o DUA ampliou seus olhares em relação a essas mesmas estratégias e as formas de possibilitar a participação e aprendizagem de todos, como pode ser observado no relato da professora Fátima:

[...] o DUA está me orientando sobre a utilização de outras estratégias, recursos e na remoção de barreiras, como por exemplo: remoção de cartazes altos e externos, atividades em pequenos grupos de trabalho, tempo diferente para a execução de atividades, acesso dos alunos à diferentes tipos de materiais para o mesmo conteúdo (Professora Fátima – Trecho retirado da Atividade de Retomada dos Casos de Ensino Fictícios – 25/11/15).

Para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), quando os professores apresentam o conteúdo por meio de uma variedade de maneiras, este pode ser assimilado de forma mais eficaz. Muitas vezes, o uso dos mesmos meios de ensinar não permite o aprendizado de todos. Em contrapartida, a decisão em apresentar a mesma atividade de diferentes formas pode resultar no entendimento daquele aluno que não conseguia aprender e contribuir para outros alunos compreenderem melhor um determinado assunto.

Ao levantar os conhecimentos adquiridos no final do Programa de Formação pelos participantes, percebe-se que o processo formativo modificou seus saberes iniciais em relação a definição do conceito aprendido:

Entendo agora o DUA, como um orientador ou facilitador da aprendizagem de todos os alunos da sala. Como uma ferramenta de apoio às diversas estratégias e metodologias de ensino. Um norteador dos recursos a serem utilizados e das barreiras a serem quebradas (Professora Fátima, trecho retirado da Atividade de Retomada da Discussão dos Casos de Ensino Fictícios – 25/11/15).

Todo processo formativo significativo leva os indivíduos a um movimento de mudança: aqueles participantes que iniciaram o Programa de Formação já não eram mais os mesmos participantes ao final da formação, pois as relações, a troca com o outro, a exposição das suas opiniões, a reflexão sobre a prática implicou num refazer-se constante, na desorganização dos conceitos preconcebidos para a reconstrução dos mesmos, impulsionando ao distanciamento da zona de conforto para a busca de novas alternativas e aprimoramento da docência de maneira conjunta.

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa leva os professores (iniciantes ou experientes) a problematizar seus próprios conceitos, sua prática e, a partir daí, contribui para aprofundar sua visão ou ressignificar seus saberes e práticas. Durante a realização da proposta do Programa de Formação sobre DUA, fundamentado nos princípios da pesquisa e formação colaborativa, foi possível observar o modo como os participantes deram novos sentidos aos

seus saberes sobre a sua atuação – presente ou futura - perante o ensino do estudante PAEE e toda a turma. Estes dados podem ser evidenciados pelos enunciados a seguir:

Apesar de não utilizar efetivamente na prática por ainda estar em formação, a mudança mais significativa que percebi é o olhar atento às possíveis barreiras do aprendizado no momento do planejamento e a reflexão sobre as diversas especificidades quando se imagina uma situação de ensino (Estudante Aline, trecho retirado da Atividade de Retomada da Discussão dos Casos de Ensino Fictícios – 25/11/15).

Não imaginávamos o que seria o DUA, para nós foi uma novidade, embora com o curso notamos que algumas das atividades que realizamos durante a nossa trajetória podem se adequar ao DUA, ou seja, podemos adequar a atividade para atingir qualquer criança com deficiência. É uma estrutura que orienta mudanças no ambiente de aprendizagem e adequação das atividades oferecendo acesso a todos os alunos (Professora Alda, trecho retirado da Atividade de Retomada da Discussão dos Casos de Ensino Fictícios – 25/11/15).

Eu já conhecia algumas estratégias de ensino relacionadas ao DUA, mas eu não tinha o conhecimento teórico propriamente dito. Considero que seja de extrema importância as estratégias apresentadas ao longo do curso, pois contribui não só para o ensino, mas também para a aprendizagem continuada do professor (Estudante Renato, trecho retirado da Atividade de Retomada da Discussão dos Casos de Ensino Fictícios – 25/11/15).

Os participantes encontravam-se em momentos de formação diferenciados e possuíam tempos distintos de experiência na docência, desde estagiários até professores com mais de 20 anos de atuação. Alguns tinham noções sobre o conceito teórico apresentado ao longo do curso outros não faziam ideia do que se tratava. Mesmo assim, foi possível construir um arcabouço teórico que lhes poderá ser útil em suas ações docentes futuras.

De início achei que o curso abordaria algo relacionado ao desenho, à Arte. Depois que descobri que não era, achei que não seria interessante. Mas depois dos estudos dos casos, comecei a ter outra visão. A atividade realizada com o aluno PAEE foi para eu ter a certeza de que me ajudou muito [...] Mudei minha postura com o aluno em sala de aula. Vi que há maneiras diferentes de lidar, trabalhar com ele e fazer com que a aula tenha sentido e não seja algo jogado. [...] O curso me fez ter outra visão, mudar minha prática em sala de aula, consegui ter outra visão, fazer reflexões e ter mudança de postura que não imaginava fazer (Trecho do relato escrito da Professora Marília, 02/12/2015).

Pude relacionar o embasamento teórico sobre DUA com o meu trabalho em sala de aula, pude mudar meu olhar principalmente sobre o planejamento das minhas aulas, pensando no grupo como um todo e tendo várias ideias para adaptar as atividades. [...] Na formação inicial e continuada dificilmente se

para pensar em estratégias como as que foram sugeridas no curso por todos os participantes. (Trecho do relato escrito da Professora Sueli, 02/12/2015).

Estes resultados assinalam requisitos que parecem ser importantes no planejamento e implementação de novos modelos de formação de professores, visto que ações de formação colaborativa possibilitam um bom nível de socialização fundamental para a construção de conhecimentos, permite a identificação do grupo enquanto profissionais que buscam soluções aos desafios e demandas existentes no contexto educacional e aspiração em investir em novas formas de apreensão e aprendizagem de conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e qualificação do desenvolvimento profissional (BASTOS; HENRIQUE, 2016). O fato dos participantes assumirem-se como atores nas atividades formativas tornaram as reuniões instigantes, na medida em que compartilharam informações, discutiram concepções e tomaram decisões em conjunto.

Outro aspecto que vale destacar foi a qualidade do processo formativo resultante da participação de diferentes participantes no Programa de Formação sobre DUA. Os estudantes da graduação e pós em Educação Especial da UFSCar, especificamente, possuíam um currículo e uma formação voltada para a perspectiva do Ensino Colaborativo. Portanto, além da construção de um saber mais especializado em relação às questões da Educação Especial, modelos de deficiências, estratégias, planejamento, entre outros, possuíam uma formação voltada para a construção da cultura colaborativa. Os estudantes participantes das outras licenciaturas tinham o conhecimento mais especializado em relação ao currículo e conteúdo. E os professores em exercício traziam conhecimentos sobre o currículo, mas com um diferencial: estavam diariamente realizando práticas pedagógicas e tinham o desafio de desenvolverem um ensino de melhor qualidade a todos. Todos estes aspectos enriqueceram o processo de formação dos participantes e possibilitou pensar num modelo de formação que possibilitasse a reflexão entre teoria, estratégias de ensino e colaboração para uma inclusão escolar mais efetiva.

De acordo com os relatos dos estudantes do curso de licenciatura em Biologia e Física, os conhecimentos abordados na graduação sobre a área da Educação Especial foram insuficientes, uma vez que tiveram como obrigatória apenas uma disciplina na graduação relacionada ao assunto, que era a disciplina de Libras (BRASIL, 2005b). O fato de relatarem que o Programa de Formação colaborou para que eles tivessem uma melhor compreensão de conceitos da Educação Especial e da importância de se pensar em práticas pedagógicas para a participação de todos, demonstra que a opção pelo desenvolvimento de um Programa de Formação Colaborativo, que tivesse como participantes professores já atuantes e futuros

docentes, potencializou o processo formativo dos envolvidos, ao mesmo tempo revelou a fragilidade dos cursos de formação inicial de professores.

Gatti (2013-2014) assinala o risco de se continuar reproduzindo um modelo de formação que já não condiz mais com o contexto atual de educação, preparando o professor de maneira superficial para a atuação prática. De acordo com a autora,

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. [...] A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. É observada uma redução da carga horária útil dos cursos de licenciatura – voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias –, redução que se faz via um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares, etc. (GATTI, 2013-2014, p.39-40).

Além disso, os estágios supervisionados, fundamental na formação do futuro professor “acabam não constituindo práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários” (GATTI, 2013-2014, p. 40). Por outro lado, embora de maneira ainda tímida, algumas iniciativas, de universidades públicas, têm se destacado no desenvolvimento de ações para uma formação inovadora, comprometida com as questões práticas e na construção de uma identidade forte no futuro profissional. É o que se constatou durante as relações constituídas no Programa de Formação em relação ao perfil do estudante da licenciatura em Educação Especial e seu papel ativo nas reuniões formativas.

A criação do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar buscou inovações na construção de um modelo de formação inicial. Considerando a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia e a fragilidade dos cursos de especialização para atender as demandas da inclusão escolar e formar um professor qualificado na área da Educação Especial (UFSCAR-PPP, 2012), o curso de Licenciatura em Educação Especial foi criado com o intuito de formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos do PAEE; reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais brasileiras.

Neste contexto, um dos seus diferenciais apresenta-se no estágio supervisionado destes estudantes. Durante o estágio, os estudantes da Educação Especial devem conhecer e analisar

práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e Instituições e desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional. Tais ações, realizadas juntamente ao professor de ensino da sala comum e da SRM e/ou instituição especial, são fundamentadas e aplicadas partindo dos pressupostos do Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa (abordados em disciplina específica, realizada anteriormente ao período de realização do estágio). Toda a elaboração e aplicação da proposta é devidamente acompanhada pelo professor responsável e pelo supervisor de estágio (UFSCAR – PPP, 2012).

Parece imprescindível para o contexto educacional atual pensar em novos modelos de formação inicial, que formem profissionais capazes de pensar práticas e estratégias inovadoras na perspectiva da diversidade e que trabalhem de maneira colaborativa com os professores do ensino comum e outros profissionais da educação. Os cursos de formação continuada podem ser uma alternativa viável para auxiliar na solução a curto prazo de demandas desses profissionais da escola comum, mas somente a reestruturação da escola, melhoria das condições de trabalho e a implementação de cursos de formação inicial pautados em novos modelos de ensino para o professor, fundamentados por conceitos de acessibilidade, DUA, colaboração, poderão ter impactos mais fortes no desenvolvimento de um ensino de qualidade a todos.

E considerando a formação colaborativa e o DUA como ferramentas em potencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos participantes do Programa de Formação, as estratégias formativas escolhidas e elaboradas pautaram-se justamente nestes pressupostos como modelo mais efetivo para a construção de novos conhecimentos, reflexão e inovação da ação docente na perspectiva inclusiva. Diferentemente de uma formação clássica, em que o estudante estava habituado – sentar em sua carteira e ouvir o especialista explanar os seus conhecimentos teóricos – o Programa de Formação sobre DUA buscou desenvolver estratégias formativas colaborativas, amparada nos princípios de Engajamento, Representação, Ação e Expressão do DUA para que os participantes vivenciassem um novo modelo de formação e, posteriormente, colocassem em prática este modelo durante o seu ato de ensinar. Portanto, identifica-se como estratégias formativas do Programa de Formação sobre DUA:

- Estratégias de Engajamento: para identificação dos conhecimentos preexistentes dos participantes e engajamento/envolvimento destes nas atividades foram realizadas tarefas de reflexão sobre assuntos relacionados à inclusão escolar e contexto em que atuavam, levantamento de demandas e dúvidas dos participantes, atividades em pequenos grupos e individuais de reflexão sobre práticas pedagógicas, DUA e desafios educacionais vivenciados

por eles. As estratégias utilizadas foram: diálogo entre o grupo, dinâmicas, escrita e relatos orais sobre o caso de ensino vivenciado. Vias de acesso ao aprendizado: canal visual, auditivo, tato, escrita.

- Estratégias de Representação: a apresentação do conteúdo se deu por meio de debates durante as reuniões, leitura do texto escrito, apresentação de síntese dos assuntos abordados e exemplos de estratégias embasadas no DUA. Recursos utilizados: apresentação em PowerPoint, vídeos, imagens, texto escrito, materiais concretos, palestra de especialistas. Vias de acesso ao conhecimento: canal visual, oral, audição, tato e escrita.

- Estratégias de Ação e Expressão: apresentação dos textos didático-formativos pelos estudantes em dupla, por meio da utilização de diferentes meios, como apresentação em PowerPoint, vídeo, imagens, dinâmicas. Atividades escritas de reflexão sobre os textos. Discussões e debates entre os participantes sobre os assuntos abordados durante as reuniões. Elaboração em conjunto de um plano de aula pautado no DUA. Vias de aquisição dos conhecimentos: visual, escrito, oral, auditiva. As estratégias de ação e expressão proposta para os professores participantes foram: elaboração e aplicação de uma atividade pautada no DUA, apresentação da atividade por meio de diferentes estratégias, como: apresentação em PowerPoint, imagens, fotos, registros escritos no Diário de Campo, relatos orais durante as reuniões. Vias envolvidas na aquisição dos conhecimentos: visual, escrita, oral, tato, auditiva.

As estratégias formativas pautadas nos pressupostos teóricos do DUA e da colaboração se mostraram importantes ferramentas na formação inicial e continuada dos participantes e presumem a necessidade de investimento em novos modelos de formações que permitam aos profissionais a vivência destes aspectos durante seu processo formativo para terem um arcabouço que sustente o desenvolvimento de ações docentes mais condizentes com os desafios que a diversidade implica.

5.6 AVALIAÇÃO FINAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE DUA

Os participantes da pesquisa responderam uma ficha de avaliação final para avaliar a validade social do programa de formação e coleta de informações sobre os aspectos que consideraram relevantes quanto sua participação bem como levantamento de sugestões para futuros estudos e desenvolvimento de programas de formação de professores. Tais resultados foram organizados em dois eixos de análise: a) organização e estrutura do Programa de Formação, b) aspectos formativos, viabilidade do Programa de Formação e sugestões para estudos posteriores.

5.6.1 Estrutura e organização do Programa de Formação em DUA

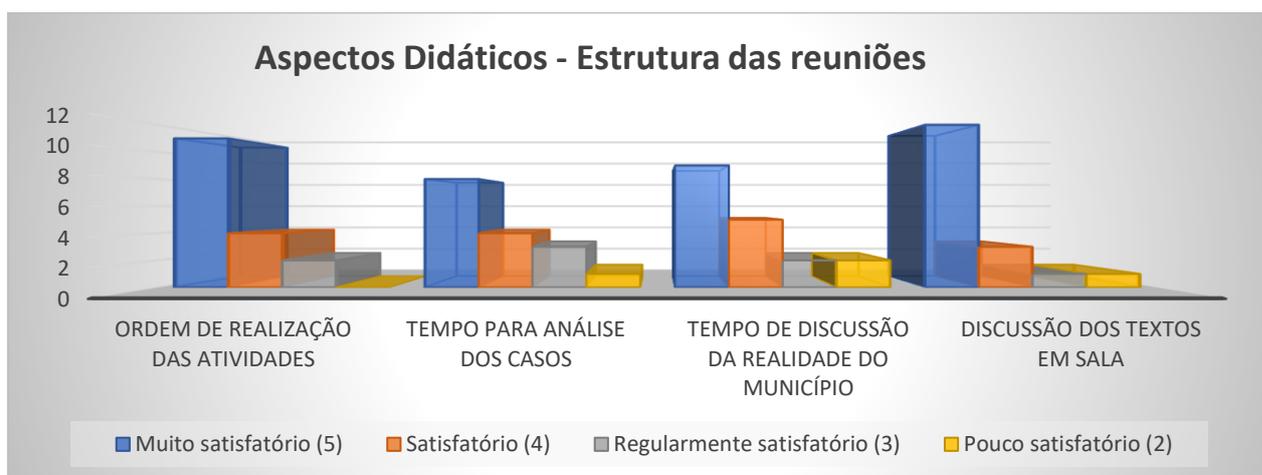
Os itens que receberam maior pontuação estavam relacionados aos aspectos didáticos e a atuação do professor/pesquisador que conduziu o Programa de Formação. Quanto à didática do Programa de Formação os itens bem avaliados foram: ordem de realização das atividades, tempo para análise dos casos e discussão da realidade do município e organização do material de apoio – relação entre o tempo de leitura e quantidade de material escrito, qualidade das informações abordadas, clareza do conteúdo, estrutura textual, estilo da escrita e linguagem utilizada. Nenhum item recebeu o conceito 1 (insatisfatório). A fala da estudante Maria e da professora Alda ilustram o momento da discussão e avaliação final relacionada aos aspectos didáticos do Programa de Formação:

O cuidado que a pesquisadora teve de dar o texto impresso e em mãos, facilitou que você parasse, lesse em casa com calma, também o tamanho do texto, achei muito propício. No início eram duas ou três folhas. Depois aumentou um pouquinho, mas ainda ficou um tamanho legal [...] (Relato da estudante Maria, 02/12/2015).

Principalmente a organização do material: ela (pesquisadora) entregou uma pastinha para todo mundo, cada semana ela entregava o texto, então você podia colocar dentro da pasta. Não há essa preocupação quando você vai fazer um curso. Aqui teve todo esse cuidado com o material que ela (pesquisadora) disponibilizou. Ela não mandou por e-mail e pediu para se virar. Teve todo o cuidado de montar a pasta e entregar já no primeiro dia [...] (Trecho do relato da Professora Alda, 02/12/2015).

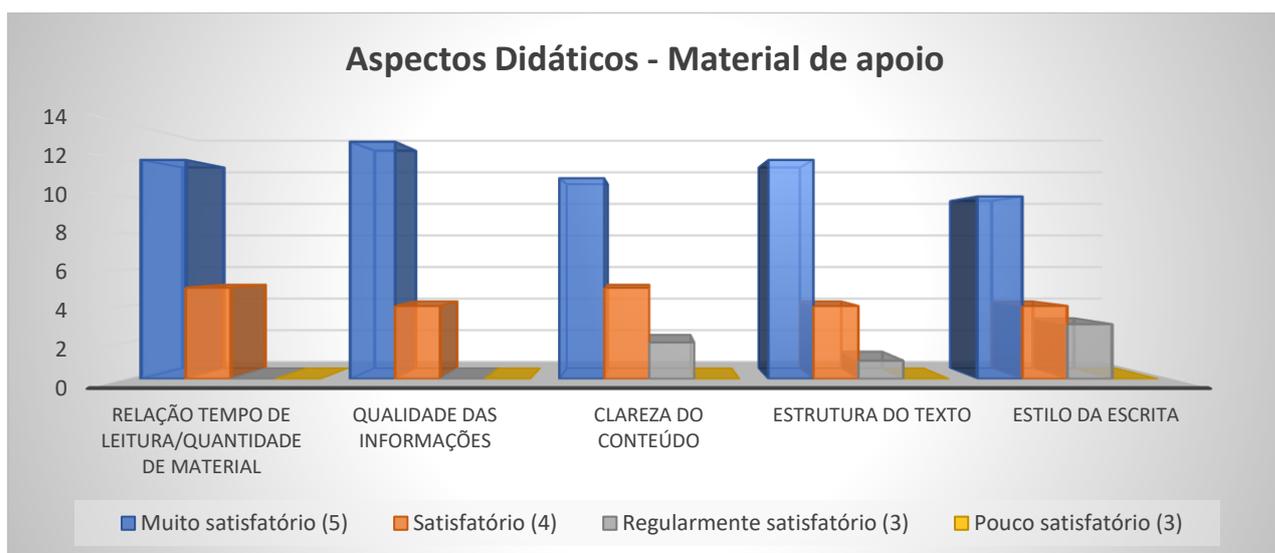
Cabe destacar que a opção de realização do Programa de Formação sobre DUA no formato de ACIEPE possibilitou a obtenção de uma verba da Pró-reitoria de Extensão (POEX) que permitiu o investimento em materiais de apoio e recursos materiais que incrementaram a formação ofertada. Os Gráficos 1 e 2 a seguir representam os números da avaliação referente às questões didáticas:

Gráfico 1 - Avaliação dos aspectos didáticos: estrutura das reuniões



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 - Avaliação dos aspectos didáticos: material de apoio



Fonte: Elaboração própria

Em relação aos aspectos referentes à atuação do formador/pesquisador na condução do Programa de Formação, a avaliação dos itens: clareza nos assuntos abordados, didática, domínio do assunto proposto e compromisso com as atividades realizadas receberam a nota máxima (5), correspondente ao conceito “Muito satisfatório/Muito importante”, pela maioria dos participantes. O trecho do relato da estudante Maria exemplifica as reflexões realizadas durante a avaliação destes aspectos:

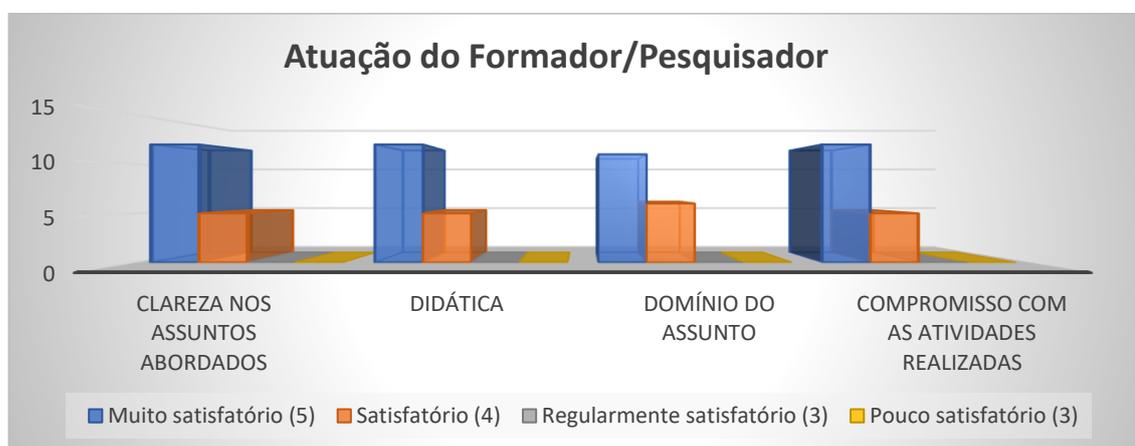
Eu também realizei uma Acipe no primeiro semestre e essa Acipe eu gostei muito porque ela me levou a refletir a ter acesso ao conhecimento [...] O curso trouxe conhecimento real para gente. Não foi aquele curso que a gente ficou escutando um “blá blá blá” que não dava em lugar algum. Eu acho que mudou um pouco a nossa ideia e o nosso aprendizado [...] e a ideia de trazer os slides, dos estudantes fazerem os slides e discutir com os professores também foi muito rica (Relato da estudante Maria, 02/12/2015).

Também teve a atenção dela (pesquisadora) nas redes sociais. A utilização do Facebook [...] por mais que a gente não tivesse escrevendo, ela deixava um recado lembrando da aula ou postando algumas ideias (publicações sobre práticas inclusivas). Eu acho que isso foi um aspecto motivador. Quando alguém faltava ela enviava o texto por e-mail. Além disso, dava o feedback da atividade. Ela (pesquisadora) trazia em formato de slide o resumo daquilo que a gente tinha escrito para discutir (Relato da estudante Maria, 02/12/2015).

O destaque no relato da estudante Maria sobre a utilização das redes sociais para contato e constante comunicação entre participantes e pesquisadora demonstrou-se como uma ferramenta em potencial para mantê-los informados e estimulados a dar continuidade ao Programa de Formação. A troca de informações relacionadas ao conceito estudado, compartilhamento de experiências, resposta às dúvidas, divulgação de eventos e auxílio com dificuldades cotidianas via endereço eletrônico de e-mail ou mensagens via redes sociais foram constantes durante e após o término do Programa de Formação, pois muitos participantes continuaram em contato com a pesquisadora para dialogar sobre dificuldades e pedir sugestões para resolução de problemas práticos relacionados à escolarização dos estudantes PAEE.

O Gráfico 3 representa a avaliação relacionadas a atuação do Formador/Pesquisador.

Gráfico 3 - Avaliação dos aspectos relacionados a atuação do Formador/Pesquisador



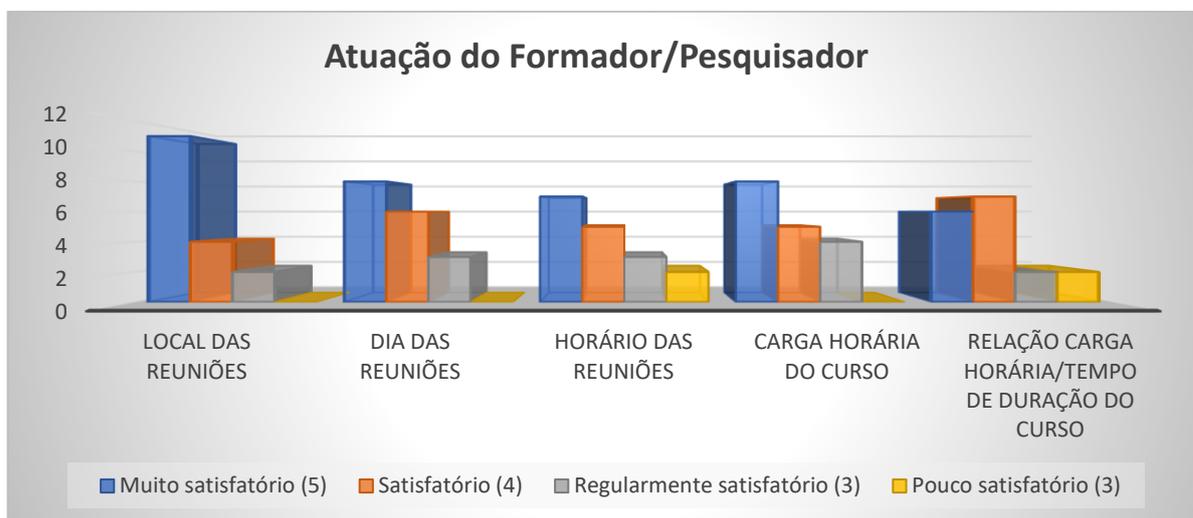
Fonte: Elaboração Própria.

O tópico destinado à avaliação do local e estrutura do Programa de Formação – local, data, horário, duração (em meses) e carga horária – receberam notas mais variadas, entre 2 (pouco satisfatório) a 5 (muito satisfatório). Esta variação se deu, pois, os participantes manifestaram o desejo e a necessidade de um tempo maior de formação: *“Eu acho que o curso teve um tempo muito curto. Deveríamos ter mais dias de aula, com atividades de confecção de materiais. E ser um curso mais extenso, de um ano (Relato da professora Alda, 02/12/2015).*

Os participantes indicaram que dariam seguimento à formação caso houvesse a oferta de uma segunda edição do Programa de Formação sobre DUA.

O próximo gráfico representa a avaliação destes aspectos acima referidos.

Gráfico 4 - Avaliação dos aspectos estruturais do curso



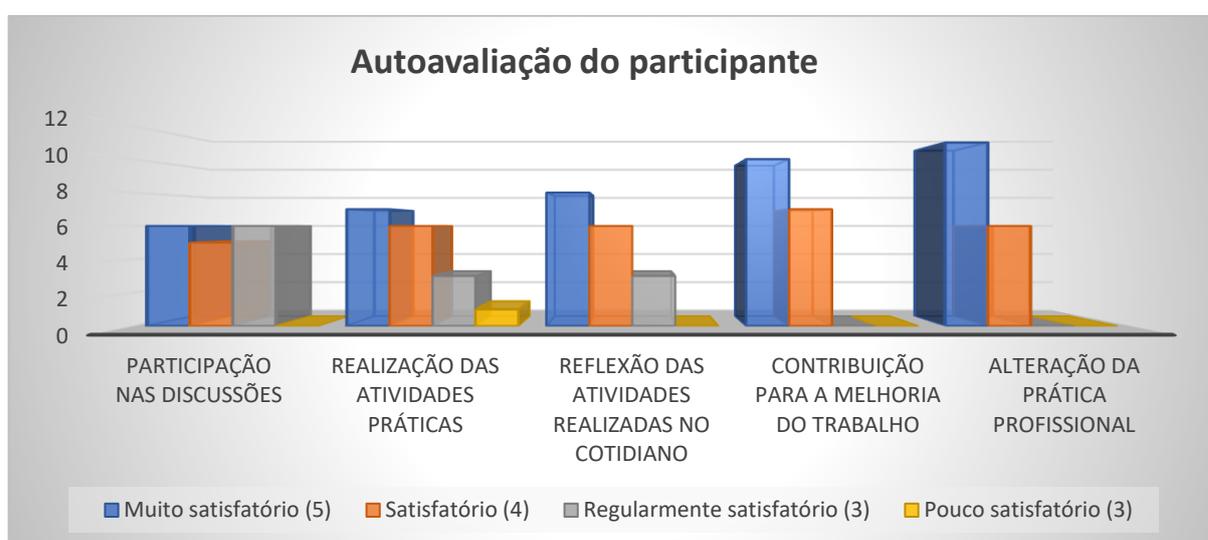
Fonte: Elaboração Própria.

Os itens referentes ao tópico de autoavaliação – participação pessoal nas discussões, realização das atividades práticas, reflexão sobre as atividades, contribuição para a melhoria do trabalho e alteração da prática – receberam, na maioria dos itens, notas entre 4 (satisfatório) e 5 (muito satisfatório). Apesar da boa avaliação que fizeram referente a participação pessoal de cada um, ao se analisar as filmagens da reunião de avaliação final do Programa de Formação (reunião 11) percebe-se um maior rigor neste quesito. A Professora Fátima relata que, embora os encontros acontecessem com um bom intervalo de tempo, a cada 15 dias, os compromissos profissionais e pessoais não lhe permitiram dedicar-se tanto às atividades extraclases propostas como desejava.

Para mim, ficou um pouco pesado as atividades extras, tive um pouco de dificuldade em relação ao tempo para poder fazer as atividades, mesmo às vezes as aulas sendo a cada 15 dias [...] não era a atividade que era pesada, mas o tempo era pouco, eu precisava de um pouco mais de tempo para fazer as atividades (Trecho da transcrição da reunião 11 - relato da professora Fátima - 02/12/15).

O Gráfico 5 representa os números referentes a avaliação do tópico acima descrito.

Gráfico 5 - Autoavaliação dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

Assim como em outras pesquisas desenvolvidas pelo GP-Foreesp, o Programa de Formação de Professores sobre DUA na perspectiva colaborativa foi efetivo enquanto estratégia de aprimoramento da prática docente e apoio à inclusão escolar. Contudo, esbarra-se em alguns limites que decorrem das condições para sua realização, como disponibilidade de tempo para realização das atividades, insegurança inicial no compartilhamento de práticas, necessidade de tempo para conhecerem a proposta da colaboração e do conceito novo abordado (DUA) para se sentirem à vontade para realizar um trabalho de parceria. Ao nível do discurso, após ao final de um semestre de formação, os participantes se demonstram mais seguros para realização de práticas colaborativas e consideraram que a formação contribuiu para a melhoria e desenvolvimento de práticas mais inclusivas pelo viés do DUA.

5.6.2 Aspectos formativos, viabilidade do Programa de Formação e sugestões para estudos posteriores

Quanto à parte discursiva da avaliação final do Programa de Formação, os participantes apontaram que a formação surpreendeu as suas expectativas iniciais visto que as primeiras impressões da maioria eram totalmente diferentes sobre o tema

Eu sempre tive medo dessa área da Educação Especial, achava que era uma coisa muito difícil, muito complicada, que não era para qualquer pessoa. E quando eu comecei a fazer o curso pensei: Isso aqui não tem nada a ver com o nome, pensei que era Arte, por isso que eu vim, pois adoro Arte! Chegou aqui não era nada daquilo. Mas foi muito bom! Achava que era um bicho de sete cabeças e não é. A gente faz algumas práticas, mas não tinha o embasamento teórico (Trecho do relato da Professora Dalila., 02/12/2015).

Em relação aos aspectos positivos do processo formativo apontaram a compreensão de que o DUA é uma ferramenta importante para o trabalho com todas as crianças em sala de aula e favorecimento da inclusão escolar.

É interessante destacar que, a professora Fátima apresentava no início certo receio em modificar sua prática em relação à atividade de narração de histórias, imaginando que o uso de diferentes recursos poderia dispersar seus alunos. Ao arriscar a mudança em sua atividade se surpreendeu ao perceber maior engajamento dos alunos na atividade, principalmente, o envolvimento do seu aluno-alvo. Johnson-Harris e Mundschenk (2014) assinalam que um plano de aula flexível, a possibilidade de aprendizado por aqueles alunos que apresentam dificuldades aumenta, e diminui-se o risco da atividade se tornar cansativa e desestimulante. Desse modo, o DUA pode ser um importante aliado para se pensar na criação de estratégias e suportes que sejam acessíveis para aqueles que necessitam bem como estimular o engajamento da maioria dos estudantes nas tarefas e, conseqüentemente, gerar aprendizados.

Quando a Professora Fátima partiu do engajamento dos alunos, que demonstraram interesse em encenar a história e não apenas sequenciá-la numa atividade de folha e papel, ela permitiu a expressão destes de outro modo e tornou a atividade mais desafiadora. Para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), essa professora aproveitou seu tempo e energia melhorando a dinâmica da sala de aula. Além de fazer a atividade ocorrer mais naturalmente, os alunos PAEE foram capazes de se envolver com o material de uma forma que lhes interessa, permitindo que se desenvolvam a partir de suas habilidades, ao mesmo tempo que podem ser oferecidos suportes de apoio.

O modelo de formação colaborativo foi outro aspecto destacado como positivo na avaliação final do Programa, como pode ser visto no relato a seguir:

Na escola, não sei porque, pelo menos no Ensino Fundamental II, o relacionamento entre os professores é muito complicado. Você não consegue compartilhar as coisas que você faz. E quando a gente construiu os materiais um ajudou o outro. E isso no dia a dia você não vê. A nossa turma aqui, ninguém se conhecia, tem professores de diferentes escolas e a pesquisadora conseguiu fazer com que todos se comunicassem. É claro que a gente tem afinidade maior com alguns, mas foi muito prazeroso. Tanto é que não faltei um dia! [...] Não tinha competição, cada um apresentou aquilo que sabia e isso no nosso dia a dia não existe (Relato da Professora Dalila, 02/12/2015).

Outro aspecto valorizado foi a presença dos estudantes da graduação e pós. Em seus relatos, as professoras demonstraram-se lisonjeadas com toda a troca que o Programa de Formação possibilitou entre eles, com destaque ao dia da confecção da atividade pautada no DUA:

A pesquisadora trabalhou aqui no curso com professor e aluno (referindo-se aos estudantes de graduação). Eu achei isso muito interessante [...] não só para nós, professoras, como para eles que vão se formar. No dia da confecção da atividade o meu companheiro (estudante M.) me disse que não sabia fazer nada de atividade prática. E eu disse a ele: Você vai dar aula um dia! Então vamos aprender juntos! (Trecho do relato da Professora Rosa., 02/12/2015).

O fato de cursarem um Programa de Formação em grupo misto de participantes (estudantes da graduação e pós e professores dos diferentes níveis de ensino) também foi elencado como um aspecto positivo, pois este aspecto permitiu o compartilhamento e compreensão de como se dá a inclusão escolar em contextos diferenciados, nas redes municipais, estaduais, das diferentes cidades em que atuam e até no ensino superior, quando os estudantes relataram exemplos de alunos com deficiências nos espaços universitários.

Quanto aos aspectos negativos apontaram o curto espaço de tempo para realização das atividades, visto que a carga horária do professor é muito densa, elas sentiram dificuldades em entregar/realizar todas as atividades formativas e práticas apresentadas em cada reunião. Este é um aspecto a ser considerado na formulação de futuros programas de formação. Talvez o planejamento de atividades formativas para serem realizadas durante o próprio momento das reuniões seja mais efetivo do que atribuir uma tarefa ao professor para ser realizada fora do horário da formação.

Por outro lado, as atividades práticas de aplicação em sala de aula não seriam possíveis de serem realizadas em outro local. Como os professores comumente possuem uma sobrecarga de tarefas escolares, deve ser pensada a viabilidade e compatibilidade das atividades práticas com o contexto em sala de aula para que estas possam ser efetivadas no ambiente de trabalho e seja uma experiência exitosa tanto para o professor como para os seus alunos. Foi o que visou o Programa de Formação apresentado nesta tese.

Concomitante a esta questão, as sugestões para melhorias do Programa de Formação apontaram justamente a necessidade de realização de mais atividades práticas pautadas no DUA e confecção de materiais. Como houve a necessidade de primeiramente abordar os fundamentos teóricos do DUA, não foi possível dispendir maior tempo no desenvolvimento de mais atividades práticas.

Eu fazia um curso na terça e esse na quarta e era difícil vir para o curso, eu me esforçava. E quando começamos a fazer as atividades ficou muito melhor. Acho que deveria ter mais atividades assim, de criação de materiais, porque um professor faz de um jeito, o outro de outra forma e a gente vai aprendendo várias ideias com o trabalho em conjunto (Professora Alda, 02/12/2015).

Também sugeriram a ampliação da discussão de atividades pautadas no DUA nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como relata a Professora Dalila: *“Poderíamos aprofundar num próximo curso as atividades mesclando os níveis de ensino e atividades com níveis de dificuldade e conteúdo diferentes”* (Reunião 11, 02/12/2015). E a Professora Marília:

O meu tempo com o aluno do ensino fundamental II e Ensino Médio é menor e o conteúdo é mais denso. Então a elaboração de atividades envolvendo diferentes possibilidades, na Língua Portuguesa, Arte, História [...] é mais difícil. O próximo curso poderia ser mais voltado para esses níveis de ensino (Professora Marília, 02/12/2015).

Após a experiência da formação colaborativa e trabalho em parceria, os participantes demonstraram maior segurança, em seus discursos, inclusive para sugerirem a ida dos estudantes de graduação e pós e da pesquisadora até as suas salas de aula para o trabalho colaborativo e desenvolvimento das atividades pautadas no DUA, como é apresentado no relato da professora Fátima: *“Acho que vocês, graduandos, deveriam ter ido até as nossas salas, para construir essa parceria na prática”* (Trecho do relato da professora Fátima, em 02/12/2015). E no relato da estudante Maria:

Se tivéssemos um tempo maior de curso, talvez a pesquisadora tivesse um tempo maior para nos dar assistência em relação às atividades práticas. Talvez a pesquisadora pudesse ter tido um tempo de ir na escola, auxiliar a professora numa atividade que tivesse dificuldade. E abrir para nós também, para irmos lá na prática (nas escolas) [...] Mas a ideia de trazer as fotos da atividade realizada, os vídeos que as professoras fizeram das atividades foi espetacular (Estudante Maria, trecho da reunião 11, 02/12/2015).

O relato apresentado a seguir, indica o reconhecimento dos participantes em relação ao DUA como estratégia viável para o planejamento de aulas mais acessíveis e que o trabalho em colaboração para implementação do DUA poderia se apresentar como uma alternativa mais eficaz que o trabalho em SRM onde o aluno PAEE recebe atendimento, muitas vezes sozinho, mediado apenas pela professora de Educação Especial, e ainda sendo retirado da sala de aula em algumas situações, tirando-lhe o direito de aprender juntamente com os demais.

Muitas vezes a gente pega uma sala com aluno PAEE e não sabe como trabalhar, como adaptar uma atividade. Existem algumas escolas (estaduais) com sala de recursos, mas são pouquíssimas. Acho que nas escolas municipais tem mais. Mas é complicado porque na Sala de Recursos o aluno sai da sua classe e a exclusão já está existindo de uma certa forma, porque você tira o aluno do meio dos outros, e ele fica isolado com um profissional. Acho que também não é legal. O legal é a gente pensar na atividade como a pesquisadora ensinou, uma atividade que você consegue fazer, ou que você já fez e percebe que pode trabalhar essa atividade também com essas crianças (PAEE). Eu só percebi isso depois que eu vim fazer o curso. As atividades que eu elaborei aqui eu já havia trabalhado, mas nunca imaginei que eu ia conseguir fazer com uma criança do PAEE (Professora Alda, Reunião 11, 02/12/2015).

O modelo de formação e pesquisa na perspectiva colaborativa pode ser uma alternativa para a construção de um novo olhar sobre a importância do trabalho em conjunto e possibilidade de ruptura com a cultura de resistência em relação ao olhar do outro sobre a (minha) prática pedagógica. Em muitos momentos de atividades coletivas, principalmente na elaboração e confecção da atividade baseada em DUA, os relatos apontaram a valorização da construção de um plano de aula em conjunto, pois afirmavam que na escola em que trabalhavam não existia essa cultura colaborativa.

O trabalho colaborativo está diretamente ligado aos princípios do DUA, tanto para fomentar a colaboração entre os alunos durante as atividades, como entre os profissionais que trabalham em um contexto de inclusão escolar. Quando se trabalha com conjunto,

automaticamente são agregados novos conhecimentos e experiências. Para Nelson (2014), as discussões, os questionamentos e até mesmo os desacordos entre os colegas de profissão criam mais oportunidades para o crescimento, mudanças e sucesso nas aulas. O planejamento em conjunto é tão importante quanto a reflexão e o debate sobre o que funcionou ou não durante a atividade. Este formato de trabalho colaborativo é chamado por Nelson (2014, p. 19) de *Professional Learning Communities* (PLCs) traduzido aqui como Comunidades de Profissionais da Aprendizagem (CPA).

As CPA tornaram-se uma estrutura colaborativa popular nas escolas americanas, e grupos de educadores se reúnem para enriquecer suas práticas pedagógicas por meio de discussões e ações que podem ser criadas formalmente ou casualmente. Às vezes, há um coordenador envolvido e outras não. Trata-se de grupo organizado de profissionais que se reúne para adquirir conhecimentos focados no processo de ensino-aprendizagem e para participar de palestras e construção de novos questionamentos. Elas partem de três princípios: (i) foco na aprendizagem, (ii) construção de uma cultura colaborativa, e (iii) foco nos resultados.

Faz parte da agenda do GP-Foreesp a pesquisa sobre o Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa (CAPELLINI, 2004; LOURENÇO, 2012; RABELO, 2012; LAGO, 2013; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; CALHEIROS, 2015) demonstrando experiências de sucesso para o apoio da escolarização do aluno PAEE. Apontado como uma alternativa de trabalho mais eficaz do que o AEE extraclasse, esse serviço de apoio possibilita pensar na organização do ensino, via trabalho de colaboração entre professor do ensino comum e especial, dentro da sala de aula para o benefício de todos os alunos. Neste sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial junto ao ensino colaborativo para favorecimento da inclusão escolar, pois convergem para um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio do trabalho colaborativo entre professor de ensino comum e Educação Especial.

Ainda em relação aos dados colhidos na avaliação final do Programa de Formação, os participantes refletiram sobre a viabilidade do DUA na prática docente cotidiana. A Professora Fátima apontou que: *“O DUA é uma estratégia viável para o dia-a-dia em sala de aula”* (Trecho retirado da ficha de avaliação final do curso da Professora Fátima). Para ela, foi um aprendizado totalmente novo e o aspecto mais importante foi saber que é possível planejar aulas onde todos podem participar. De acordo com o seu relato na ficha avaliativa, ela já vem mudando alguns recursos e estratégias em suas aulas, entretanto, aponta que há muitos aspectos

para a efetivação das políticas de inclusão escolar que não dependem exclusivamente do professor em sala de aula:

Todos os aspectos que dependam de mim enquanto professor, como vontade de mudar, de integrar, de repensar minha prática, de dispor de um tempo maior para o preparo dos materiais... são possíveis de serem realizados. Já os aspectos burocráticos não são tão possíveis (Trecho da Ficha de avaliação final do curso da professora Fátima).

Um sistema educacional não pode se autoproclamar inclusivo porque um ou alguns professores buscam implementar princípios inclusivos dentro de suas salas de aula. O papel da gestão é muito importante para efetivar condições favoráveis à inclusão de alunos PAEE, como por exemplo, na contratação de profissionais especializados, na disponibilização de recursos materiais, na construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola, na formação continuada de seus profissionais e na acessibilidade dos ambientes. Entretanto, para essas ações ocorrerem, “o gestor deve realizar seu trabalho pautado em uma gestão democrática, onde todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem realizem um trabalho integrado, objetivando a transformação da escola” (CAVALCANTI, 2014, p 1019).

Apesar do foco inicial do estudo ter sido o professor do ensino comum que atuasse em turmas que tivesse estudantes PAEE matriculados, a inscrição foi aberta a qualquer outro profissional envolvido com o processo de inclusão escolar, entretanto, o projeto não atraiu professores especializados da área da Educação Especial que atuavam em SRM. Entre os motivos pela ausência total desses professores pode-se apontar o número elevado de cursos de formação continuada oferecidos na cidade. Por se tratar de uma cidade com duas universidades públicas e outras particulares a oferta de cursos de formação continuada e a saturação de pesquisas na rede pode levá-los a uma dispersão no interesse.

No caso específico da cidade de realização da presente pesquisa outra característica chama a atenção. A rede municipal, principalmente, conta com muitos professores que atuam há bastante tempo em SRM. É possível que, por desconhecimento da proposta do trabalho colaborativo, podem apresentar resistência na participação de Programas de Formação com esse viés, visto que implicará no desenvolvimento de um trabalho de parceria com os professores do ensino comum em sala de aula, hábito que não faz parte da cultura destes professores de SRM.

Vilaronga (2014) desenvolveu um estudo baseado na elaboração, implementação e avaliação de um programa de formação sobre coensino, e o perfil dos participantes da sua pesquisa era representado por uma maioria de professores que apresentavam uma demanda

sobre como trabalhar colaborativamente, visto que haviam sido contratados para realização de uma função diferente do trabalho em SRM, que consistia na atuação em sala de aula juntamente com o professor do Ensino Comum para favorecer a escolarização de estudantes PAEE. Um aspecto a ser destacado deste estudo (VILARONGA, 2014) é que a gestão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do local onde se desenvolveu a pesquisa na época, além de garantir a oferta do AEE em SRM, apostava e investia no modelo de trabalho colaborativo.

Entretanto, após a mudança da gestão da Educação Especial no ano de 2015 o trabalho colaborativo foi dificultado e no momento atual, com mais uma mudança na gestão por questões políticas, observava-se nova abertura novamente da gestão da Educação Especial para a construção de parcerias e possibilidades de formação e atuação pautadas em novas perspectivas, como a colaborativa. Todo este movimento indica como o papel da gestão pode implicar na abertura para a construção dos princípios inclusivos na rede básica de educação como para a manutenção de um trabalho isolado, debilitado, quando não se visa a construção da inclusão escolar por todos os atores envolvidos no processo educacional.

5.7 MANUTENÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES

Após um período de distanciamento do Programa de Formação sobre DUA foi realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes no objetivo de identificar os impactos da formação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente. Os dados coletados apontaram: a) aspectos dos contextos escolares vivenciados pelos participantes pós Programa de Formação, b) como os participantes estavam ensinando suas turmas, com aluno PAEE matriculado ou não, c) o emprego do DUA nas experiências de ensino realizadas nesses contextos e outras estratégias utilizadas para o ensino do estudante PAEE e, d) reflexões sobre a viabilidade do DUA para o planejamento e execução de práticas inclusivas no contexto escolar.

Os resultados indicaram que a maioria dos participantes tiveram alunos do PAEE ($t = 11$) nas turmas em que trabalharam posteriormente à formação sobre DUA, tanto em estágios da graduação como nas escolas em que atuavam. Aqueles que não ministraram aulas para alunos do PAEE tiveram alguns alunos com dificuldades de aprendizagem que também apresentaram demandas a serem solucionadas. A seguir, são apresentados alguns trechos dos

relatos dos estudantes participantes sobre suas experiências docentes posteriores ao período do Programa de Formação:

Estou trabalhando na rede municipal [...] como professor de Ciências. No 6º ano eu tenho um aluno do PAEE, é o Vicente, seu lado é de Deficiência Intelectual. Ele não quer realizar as tarefas que eu proponho. Tem uma moça que me ajuda alguns períodos. Com relação à sala, a turma não aceita muito ele. Ele tem vontade de sair da sala, sair correndo, não consegue ficar parado. Precisa ter muito “pulso firme” para ele fazer algumas coisas. Ele tem muita dificuldade em leitura, só entende letra de forma, a cursiva ele não compreende (Relato de Mário, 18/07/2017).

Tive várias experiências nos estágios. No 3º ano tive um aluno com Síndrome de Down e consegui auxiliar a professora com atividades para todos participarem [...] No estágio na Educação Infantil tive a experiência de trabalhar com irmãos gêmeos autistas, e consegui levar atividades para a sala toda, pois estavam no mesmo nível de desenvolvimento das outras crianças. [...] No estágio com o 1º ano do Ensino Fundamental tive outra experiência com um aluno Síndrome de Down, mas ele tinha muitos problemas comportamentais, então para eu chegar nas atividades primeiro foi preciso realizar todo um trabalho para melhorar o comportamento dele em sala e isso levou muito tempo. Foi muito frustrante porque não consegui fazer nada do pedagógico (Relato de Paola, 21/07/2017).

Eu fiz estágio no segundo semestre de 2016, num 1º ano do Ensino Médio e tinha uma aluna surda. [...] Nas 3 aulas que eu dei no estágio, eu busquei preparar um material de forma a incluir a aluna surda. No início de 2017 entrei no mestrado em Física e não tive mais outras experiências (Relato de Renato, 22/07/2017).

Em 2016 realizei um estágio na educação infantil e havia um aluno autista. A turma tinha alunos de 4 e 5 anos. Foi uma experiência muito boa porque eu consegui ficar o ano todo com essa turma [...] eram 21 crianças na turma e usei várias estratégias de DUA [...] Mas no começo ele fugia da sala de aula, não parava, não tinha comunicação e não fazia nenhuma atividade (Relato de Aline, 10/07/2017).

As professoras participantes também tiveram posteriormente distintas experiências de ensino com diferentes alunos do PAEE (alunos com Surdez, Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista, Síndrome de Down) em sala de aula do ensino comum, após o Programa de Formação, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Em 2016 tive dois alunos surdos no 3º ano do Ensino Médio. Foi difícil, dois alunos com diferentes níveis de aprendizado e de língua. Muito diferentes. Um socializava, o outro não, um tirava boas notas, o outro não [...] Em 2017 eu fui para a vice direção, continuo trabalhando com alunos PAEE mas fora da sala de aula. Há uma aluna com deficiência visual na escola e outros

estudantes do PAEE que a gente tem buscado ajudar os professores a pensar em atividades para incluir os alunos (Professora Dalila., 13/07/2017).

Em 2017, apesar de no 9º ano que eu trabalho ter um aluno com diagnóstico de autismo ele não frequentava as minhas aulas, porque o aluno frequentava a escola em horário reduzido, não coincidindo com o horário das aulas de inglês [...] Mas em 2016 eu continuei a dar aula para o J., mesmo aluno que eu dava aula em 2015 (Professora Marília, 12/07/2017).

Em 2016 trabalhei na educação infantil, como professora da sala e tive uma aluna com Síndrome de Down. Em 2017 eu prestei concurso para professor de Educação Especial e passei. Então estou atuando na área em duas escolas. No edital do concurso dizia que a gente ia trabalhar em SRM, mas não tem ainda na escola. Então em uma escola eu fico direto com um aluno autista, por 4h30, no período da tarde. O aluno é do 1º ano, é autista. E no período da manhã eu acompanho um aluno da Educação infantil, 3 anos, terça, quarta e quinta e fico duas aulas com ele. O aluno ainda está em avaliação, mas a suspeita é de autismo (Professora Nara, 12/07/2017).

Não tive mais aluno do PAEE em 2016 e 2017. Somente tive um aluno que me chamava mais atenção, com dificuldades de aprendizagem. Ele era muito imaturo, tinha dificuldade de pegar no lápis, demorou para aprender o alfabeto, muito distraído, mais dificuldade de copiar da lousa, de tomada de resolução, enquanto as outras crianças já tinham um raciocínio lógico mais rápido, eram mais independentes (Professora Sueli, 21/07/2017).

O discurso dos participantes também apresentou resultados em relação a maneira como estavam ensinando seus alunos após a realização do Programa de Formação. Algumas das práticas de ensino parecem ser pautadas pelo DUA no planejamento e aplicação das atividades, mas necessitariam de maior investigação no local em que aconteceram as práticas. Outras estratégias mais individualizadas também foram utilizadas, como a adaptação curricular, atenção individualizada, estratégias de motivação, entre outras:

É difícil dar atenção para ele e para os demais, é um desafio. O que eu tenho feito é quando a Cláudia (auxiliar) está, eu passo uma atividade para ele se dedicar. Por exemplo: a última atividade que eu dei para ele era um caça-palavras e ele tinha que encontrar determinadas palavras, relacionadas ao ciclo da água, que foi o assunto que eles aprenderam [...] O caça-palavras eu também passei para os demais, mas com a diferença de que eu entreguei o texto sobre o Ciclo da Água e a turma tinha que encontrar as palavras no texto e no caça-palavras. Para o Vicente eu grifei as palavras no texto para ele identificá-las no caça-palavras (Relato de Mário, 18/07/2017).

Eu usava muitos slides, para trabalhar a imagem e a legenda. Quando eu trabalhava com livro de leitura, apresentava as atividades, mas passava outras atividades separadamente. Já usei o celular no trabalho em grupo, para fazer a pesquisa no próprio celular. Também usava muitas charges,

cartoons, imagens xerocadas e o próprio jornal. Eles (os alunos surdos) sabiam ler e faziam atividades procurando no jornal [...] Agora na escrita apareciam muitos erros na parte da ortografia, concordância. O pensamento que queriam transmitir dava para perceber bem, mas tinham muitos erros ortográficos. Nas aulas de redação eu levei umas fichinhas, textos curtos, para eles visualizarem as palavras para perceber a ortografia correta. Então 2, 3 vezes por mês eu trabalhava com essas fichinhas e houve melhora na escrita das palavras (Professora Dalila, 13/07/2017).

Uma atividade que é novidade para mim e eu faço com o Enrico são as fichas: é uma tabela dividida em seis partes e tem seis fichas. Cada atividade que ele termina, ele recebe uma fichinha e na hora que completa com as seis fichas seria a hora do computador, isso é uma estratégia que eu não conhecia, mas faz muita diferença, é um estímulo para ele realizar as atividades (Professora Natália, 12/07/2017).

Além das diferentes estratégias utilizadas para o ensino dos estudantes PAEE, os resultados apontaram o emprego do DUA no planejamento em algumas atividades realizadas pelos participantes após o período de realização do Programa de Formação, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Eu consegui aplicar atividades com o J. sim e foi muito gratificante [...]por exemplo: aplicava uma atividade em grupo e ele participou. Eu dividia os alunos em grupo para criar uma história e ilustrar. A parte de ilustração o Jorge não conseguiria, mas ele poderia ajudar na criação do texto. Então eu montei um grupo e dei as coordenadas, explicando para o grupo o que cada um deveria fazer, então o Jorge ajudou a criar a história, ele ia falando, outro aluno ia escrevendo. No momento de montar o desenho da história ele também ajudou com ideias, disse como deveria ser o personagem, o espaço em que ocorria a história (Professora Marília, 12/07/2017).

Nas 3 aulas que eu dei no estágio, eu busquei preparar um material de forma a incluir a aluna surda ao invés de somente usar a lousa [...], eu usei o computador, para fazer simulações, desenhos, slides com bastante imagens, e usei uma ferramenta que se chama Web Quest, é um site que a gente posta os materiais que foram utilizados nas aulas, uns vídeos de apoio, com lista de exercícios. Os vídeos que eu selecionei eram somente com imagens, sem áudio, eram videoaulas, com atividades de simulações do assunto que eu ensinei³¹ (Ricardo, 22/07/2017).

³¹ O anexo 3 apresenta uma das atividades elaboradas por Renato. Outras atividades elaboradas pelo participante para sua regência durante o estágio supervisionado podem ser acessadas em: <http://ricardogmc.wixsite.com/aula1lancamentoobliqu>

Para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), quando os professores apresentam o conteúdo da lição por meio de uma variedade de maneiras, os estilos de aprendizado, as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos estudantes podem ser alavancados de forma mais eficaz. E caso a informação – ou a lição/conteúdo - não tenha ficado clara para alguns estudantes em uma determinada forma de ensinar, a mesma informação pode ser compreendida em outro momento conforme a utilização de uma outra estratégia pelo professor. Por exemplo, alguns estudantes com deficiências utilizando um áudio livro podem compreender melhor o conteúdo apresentado do que os estudantes que utilizaram apenas o livro escrito/impresso.

Ao questionar a viabilidade do DUA para o desenvolvimento de práticas de ensino mais inclusivas, muitos participantes relataram experiências de sucesso, contudo, foi possível identificar aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento exitoso de uma escolarização que possibilite o acesso e aprendizado de todos. Sem a garantia desses aspectos, torna-se inviável a tentativa de realização de um ensino pautado nos princípios do DUA, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

É viável, mas é difícil, o 6º ano tinha 30 alunos, eu dava 4 aulas por semana, terças e quintas, as duas últimas, a Cláudia (auxiliar) não vai em todas as aulas porque acompanha outros alunos também. Como o aluno não era alfabetizado, eu acho que eu não realizei DUA, eu tento inclui-lo, dar o mesmo conteúdo, mas eu faço uma atividade adaptada, a parte para que ele consiga fazer também. Sozinho é muito difícil, às vezes mesmo que eu planejo uma atividade adaptada para dar para ele eu preciso esperar o dia que a Cláudia (auxiliar) está em sala para conseguir aplicar para ele, para ele poder tirar proveito da atividade e conseguir avançar (Relato de Mário, 12/07/2017).

Eu tive a sorte de realizar o estágio com uma professora bastante colaborativa, tudo que a gente propunha juntas ela mantinha quando eu não estava na sala e me mantinha atualizada sobre o comportamento da criança quando eu não estava. A gente sempre buscava envolver o aluno de maneira que ele tivesse responsabilidades semelhantes ao dos colegas. No início eu lhe dava ajuda total nas atividades, depois eu fui me afastando aos poucos até ele entrar no mesmo ritmo de toda a sala (Relato de Aline, 10/07/2017).

Com a Ana Maria não necessitava de um trabalho individual ou adaptado. Eu só precisava que a cuidadora auxiliasse ela nas atividades, e tinha a professora de Educação Especial que fazia outras atividades com ela uma vez por semana. Então com ela eu podia desenvolver o mesmo trabalho que os outros alunos (Professora Nara, 12/07/2017).

Seria viável numa sala de aula com menor contingência, com número de alunos menor, numa sala de aula que tivesse professor de ensino comum e professor de Educação Especial trabalhando juntos. Agora na realidade em

que vivemos, em turmas com mais de 30 alunos, professor sozinho, acho inviável (Relato de Paola, 21/07/2017).

Tinha uma intérprete com a aluna, e eu passava os planejamentos para ela antes de dar a aula para ela ter ciência do que eu estaria falando [...] eu percebi que a intérprete não tinha muita familiaridade com a disciplina de Física. Eu sei que é difícil mesmo, porque o intérprete está lá para todas as disciplinas - Português, História, Física, Biologia, Química -, então o que eu podia fazer para tentar incluir a aluna e não sobrecarregar a intérprete eu me esforçava para fazer. Parecia que ela tinha uma formação básica em Libras e que estava começando (Relato de Renato, 22/07/2017).

Como verificado nos relatos supracitados, dentre os fatores que estão diretamente ligadas à efetivação e viabilidade de um ensino pautado nos princípios do DUA pode-se apontar: a necessidade de um trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial, parceria com outros professores da turma e outros profissionais que atuam com os estudantes, investimento em formação continuada para os profissionais da escola, apoio da gestão escolar, entre outros. A importância do trabalho em colaboração parece ter sido compreendida como essencial pelos participantes do Programa de Formação, pois conseguiram, além de entender o funcionamento dessa filosofia de trabalho, perceber na prática pedagógica cotidiana que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pode trazer mais benefícios para a escolarização dos estudantes PAEE.

O relato de Renato também levanta a reflexão sobre a compreensão de papéis de outros profissionais que necessitam atuar com o estudante PAEE para acessibilidade do ensino, de acordo com a especificidade de cada um, como o caso da aluna surda que necessitava do profissional intérprete e como o trabalho em parceria era necessário para que de fato o ensino chegasse até ela. O cuidado ao enviar o plano de aula para a profissional, para esta ter contato com o planejamento antes da realização da aula foi de extrema importância para a pesquisa de sinais desconhecidos, para possíveis pesquisas sobre o assunto que a profissional pode realizar anteriormente, visto que não é a especialista no assunto, para que não ocorram imprevistos e perda de informação durante a aula.

O que pode ser constatado com os resultados da entrevista semiestruturada de seguimento e manutenção das práticas é que o Programa de Formação sobre DUA sensibilizou os participantes de que além do direito de aprender juntos, os estudantes do PAEE aprendem por meio da valorização das suas potencialidades e da ruptura de barreiras que o próprio ato de ensinar pode gerar devido à maneira única de apresentar as informações aos estudantes. Além

disso, ampliou-se a visão de que as atividades planejadas para a turma podem ser realizadas por todos, desde que se pense em estratégias de acessibilidade e sem a necessidade de individualização o tempo todo. Ademais, no plano do discurso, observou-se a compreensão de que ao modificar ou diversificar as maneiras de ensinar, está se ampliando as possibilidades de aprendizado para todos, beneficiando toda a turma.

Eu parti do seguinte princípio: todos aprendem de forma diferente e como estamos trabalhando com todos, quanto mais diversificado for o ensino mais estudantes eu poderei atingir. Por exemplo: cinco alunos podem aprender melhor com as imagens, outros dez podem compreender melhor na discussão do tema, eu me baseei nesses princípios [...] (Trecho da entrevista semiestruturada do participante Renato, 22/07/2017).

A percepção trazida principalmente pelas professoras do ensino comum, participantes do Programa de Formação, possivelmente, devido à falta de (in)formação, era de uma visão homogênea de que todos os estudantes do PAEE apresentavam as mesmas dificuldades e que para o sucesso da sua escolarização necessitariam certa “prontidão” para aprender, como se ao elegê-lo como estudante do PAEE, automaticamente necessitariam de um ensino específico, diferenciado. É claro que é necessário respeitar as especificidades de cada estudante, PAEE ou não, no processo de ensino e aprendizagem, mas isto não significa privá-lo do mesmo processo educacional que seus pares estão vivenciando. Para Orsati (2013, p. 215), “todos os alunos possuem habilidades importantes; o perigo é que educadores, algumas vezes, só veem as necessidades especiais dos alunos, e não a pessoa como um todo”. Diante do exposto, os princípios do DUA trazem à tona as estratégias de acessibilidade para aprendizagem, levando em conta que cada indivíduo necessitará de um caminho para trilhar experiências exitosas em seu processo formativo.

Quando os participantes compreenderam que o aprendizado pode ser garantido a todos, seja por meio de diferenciações, adaptações, acomodações ou outras estratégias que possibilitem a participação dos estudantes parece ter sido aberto um leque de possibilidades que elas não imaginavam a partir das próprias atividades e conteúdos que já ministravam em suas aulas. Assim, o aprendizado deve ser garantido para todos, os meios de atingir este fim é que pode ser múltiplo.

Outro aspecto manifestado fortemente em seus discursos foi a experiência do trabalho colaborativo durante o Programa de Formação. É consenso entre os participantes a inviabilidade de aplicação dos princípios do DUA no ensino quando se trabalha sozinho. Os relatos apontam

que a presença de um professor de Educação Especial para trabalhar em parceria e pensar num planejamento em conjunto viabilizaria o desenvolvimento de práticas pautadas no DUA, do contrário a prática torna-se muito difícil. Os professores até se arriscam, mas devido às condições de trabalho essas experiências permanecem enquanto atividades pontuais e não como uma prática cotidiana.

Dessa forma, a constatação de mudança ou manutenção de práticas fundamentadas nos princípios do DUA posterior ao Programa de Formação torna-se um quesito complexo de ser analisado, uma vez que o processo de (re)construção das suas práticas de ensinar faz parte de um processo subjetivo, que envolve variáveis pessoais, motivacionais, políticas e estruturais. O estudo de Lourenço (2012), por exemplo, constatou que por mais que algumas participantes se esforçassem para manter os conhecimentos apreendidos em suas práticas cotidianas, problemas estruturais na instituição, como a quebra de equipamentos cruciais para o desenvolvimento de atividades, a mudança de profissionais, a saída de alguns estudantes, falta de tempo para planejamento, cumprimento de certas atribuições e de rotinas estabelecidas dificultavam a continuidade do trabalho desenvolvido durante a sua pesquisa.

Da mesma maneira, o desenvolvimento de um trabalho fundamentado no DUA, depende da construção de uma cultura inclusiva na escola que envolva a valorização da prática docente e de um trabalho colaborativo, que visa o planejamento em conjunto e favorece momentos de compartilhamento e discussão de práticas eficazes e ineficazes. Depende, portanto, do apoio pedagógico de outros profissionais ainda não existentes na escola ou presentes em número reduzido (como professores de Educação Especial, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc.). Uma formação de professores, seja inicial ou continuada, não responderá todas as demandas educacionais, mas poderá complementar seus conhecimentos no aprimoramento da prática docente, fazendo parte de um processo de contínua construção:

[...] mas como tudo que é novo, o DUA é uma estratégia sobretudo de pensar o planejamento, então quando você se acostuma a pensar dessa forma ele deixa de ser complicado, hoje eu não consigo, se eu tiver que preparar uma aula eu não iria conseguir pensar uma aula sem pensar na diversidade. Eu acho que é viável e é uma questão de você acostumar mesmo (Trecho da Entrevista Semiestruturada - Relato de Aline, 10/07/2017).

Apesar do Programa de Formação não poder garantir modificações nas práticas docentes da maneira vislumbrada inicialmente, é importante apontar os esforços dos participantes em garantir a escolarização dos estudantes PAEE. Na falta de uma cultura inclusiva na escola,

mesmo que o professor tenha apreendido um novo conhecimento para o aprimoramento de sua prática pedagógica, muitas vezes ele não se sente motivado em modificar sua prática, planejar e fazer algo diferente, pois as condições de trabalho não o estimulam – não há valorização salarial, nem contratação de profissionais de apoio, falta investimento em recursos materiais e tecnológicos e em formação continuada. Neste contexto, enquanto não se insere uma cultura inclusiva na escola, não se garante a mudança de práticas, que os programas de formação às vezes conseguem.

Ao encerrar a descrição, a análise e o debate dos resultados – apesar de muitas outras discussões que poderiam ser suscitadas – concebe-se como intenção do presente estudo as contribuições e reflexões em como viabilizar e pensar novos modelos de formação de professores que dialoguem de maneira mais próxima com os contextos escolares existentes e tão diversos. A descrição e análise do Programa de Formação desenvolvido neste estudo teve a finalidade de fornecer subsídios para a discussão sobre novos modelos de formação docente visto que o Programa de Formação sobre DUA possibilitou a vivência de todo o processo de elaboração, implementação e avaliação de uma formação colaborativa executada por meio dos próprios princípios apresentados aos participantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do presente estudo era de fomentar a discussão em como favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em classes de ensino comum na perspectiva da inclusão escolar. Sabendo que a formação inicial e continuada de professores é um dos pilares para efetivação dos princípios inclusivos e escolarização do estudante PAEE, buscou-se apontar caminhos para este desafio por meio da elaboração, implementação e avaliação de um Programa de Formação de professores sobre DUA pelo viés colaborativo.

No desafio de responder os seguintes questionamentos: Como favorecer a aprendizagem e a participação de todos os alunos em sala de aula? E se um programa de formação colaborativo de professores sobre DUA poderia contribuir para a elaboração de práticas mais inclusivas e propiciar a participação e aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula de ensino comum? O Programa de Formação sobre DUA demonstrou que as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva são formas distintas de se ensinar que podem incluir desde os diferentes arranjos dos espaços escolares, organização do tempo, uso de tecnologias, elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado, de acordo com cada ambiente escolar e a demanda de cada estudante. Entretanto, a inclusão escolar não se reduz às atividades escolares da sala de aula realizadas pelo professor de ensino comum. Elas são somente um dos elementos que devem estar assegurados no Projeto Político Pedagógico e currículos escolares para a efetivação da escolarização dos estudantes, seja PAEE ou não.

Embora termos constatado evidências dos benefícios do processo formativo colaborativo no grupo como um todo, queremos salientar que a ressignificação e a transformação da prática docente não se dá no mesmo patamar, principalmente, porque a transformação das práticas pedagógicas dependem de outros aspectos relativos à: valorização do trabalho docente, melhorias das condições de trabalho, investimento em formações em serviço coadunadas ao contexto escolar, execução de ações que garantam a permanência de profissionais e professores especializados para um trabalho de parceria, por fim, condições que sustentem uma cultura inclusiva e colaborativa nas escolas.

Queremos destacar que todo o processo formativo foi desenvolvido sob três pilares: (a) dimensões colaborativas, (b) reflexão sobre a prática docente e (c) conhecimento específico. Por consequência, a ressignificação e potencialização das práticas docentes se deram por meio articulação desses três pilares, potencializada pelas estratégias formativas empregadas para o desenvolvimento desse processo, ou seja, aquelas baseadas nos princípios do DUA (engajamento, representação e ação e expressão) na colaboração e nos casos de ensino.

Por intermédio dos pressupostos colaborativos, foi possível confirmar nossa tese de que o DUA potencializa as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar o aprendizado e maior participação de todos, beneficiando inclusive os estudantes que não são do PAEE. Contudo, concluímos que para o desenvolvimento dessas práticas requer-se a participação de todos os atores envolvidos na educação para construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola. Neste sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados.

O que há de universal na proposta do DUA é o consenso dos estudiosos sobre o tema quanto à generalização do acesso para a aprendizagem de todos, independentemente das suas especificidades e estilos variados de aprender. Isto posto, é preciso deixar claro que universalizar não quer dizer ensinar a todos do mesmo modo, pelo contrário, significa garantir o aprendizado de todos mesmo que por caminhos diferentes. O desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único, portanto, o ensino precisa ser múltiplo. Múltiplo em sua forma de ensinar, múltiplo em sua forma de aprender, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola que se desenha de acordo com o seu contexto: bastam os modelos de ensino que visam encaixar todos numa mesma fôrma.

Constatou-se que os conhecimentos teóricos sobre DUA trabalhados durante o Programa de Formação possibilitou ao professor a assimilação e execução de práticas que potencializam a participação e o aprendizado de maneira mais rápida do que a implementação de uma estratégia específica de ensino para o estudante PAEE. Por meio desses conhecimentos, os professores generalizaram o ensino de maneira mais eficiente para ensinar os mesmos conteúdos a todos, não necessitando da elaboração de um planejamento dobrado do ensino – um para o estudante PAEE e outro para os demais – pelo contrário, todos se beneficiaram das múltiplas estratégias aplicadas.

Isto posto, podemos considerar que o DUA pode ser o embasamento para um delineamento plural de ensino no contexto da diversidade. E se falamos em pluralidade, precisamos falar de flexibilidade e possibilidades variadas nas maneiras como se estrutura e se organiza a educação inclusiva bem como a formação daqueles que vão atuar nas escolas, com a diversidade. Essas considerações e todo o processo reflexivo construído sobre a teoria que

fundamentou este estudo nos leva a ponderar que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem fica mais expressivo em contexto educacional nacional quando denominado de Desenhos Múltiplos para a Aprendizagem.

Espera-se, assim, que os resultados e discussões apresentados neste estudo fundamente discussões futuras e constantes sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, podendo ser analisado tanto o processo de construção dessas práticas baseadas nos princípios do DUA e, principalmente, as vias de formação – iniciais e continuadas - dos profissionais da educação que atuam diretamente e diariamente para a concretização da inclusão escolar.

Concomitantemente, buscou-se avaliar durante o estudo a viabilidade da proposta do Programa de Formação Colaborativa assim como a possibilidade da utilização dos conceitos teóricos do DUA para elaboração de práticas docentes exitosas, como meios mais eficazes e viáveis de se realizar a escolarização de alunos PAEE nas escolas de ensino comum, favorecendo ao mesmo tempo todos os alunos.

Por fim, almeja-se que os resultados apresentados e analisados respaldem subsequentes estudos, visto que se trata de uma teoria recente em contexto nacional; instigue novas discussões sobre propostas de implementação de políticas públicas de inclusão escolar e contribua para o debate de concepções de novos modelos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. P.; PEREZ, D. J. G.; DEL-MASSOS, M. C. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; **Elementos norteadores para orientação na Educação a Distância**. Revista InFor, n.1, 2015. P. 129-143. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/14>> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

ALMEIDA, R. C. G. O; GONÇALVES, A. G. **Parceria entre professoras do Ensino Regular e da Sala de Recursos Multifuncionais na Inclusão Escolar de Aluno com Paralisia Cerebral**. Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e 13ª Jornada de Educação Especial. Anais... Unesp-Marília. 2016.

ALMENARA, J. C.; BATANERO, J. M. F.; OSUNA, J. B. **Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad**. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2016. vol.18(3), p.106-120.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**- Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F.; Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. In: **Indagatio Didactica**, v.5 (4), dezembro de 2013.

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. **Possibilidades de aprendizagem de um aluno com cegueira no contexto da Educação Física escolar**. Revista Educação Especial, v. 29, n. 56, p. 737-750, set./dez. 2016. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 45, p.66-77. 1983.

ARAÚJO, R. M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2011. 187f.

ASSIS, C. P. **Formação de Terapeutas Ocupacionais em Consultoria Colaborativa na Escola**: avaliação de um programa *on line* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2013. 168p.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. IX, n. 1, jan.-abr. /2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf>> Acesso em: 05 de maio de 2016.

BASTOS, A. R. T. **Proposição de Recursos Pedagógicos Acessíveis**: o ensino de química e a tabela periódica. In: Journal of Research in Special Educational Needs. Vol.16, n. 1. 2016. p. 923-927.

BASTOS, F. B.; HENRIQUE, J. **Pesquisa Colaborativa**: do isolamento docente a partilha entre pares. In: Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes / Ivana Maria

Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – 2016. p. 301- 319.

BAPTISTA, C. R.; SILVA, M. C. **Formação, cotidianos e Educação Especial**. In: Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13 p.59-81, maio/ago. 201. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3766/pdf_283> Acesso em: 17 de dez. 2017.

BEAUCHAMP, J. Educação Especial: relato de experiência. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCAR, 2002. p.99-104.

BOCK, G. L. K.; SILVA, S. C.; SOUZA, C. P. **Perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem na Construção de Materiais Pedagógicos para o Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UEDESC**. In: V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa: Comunicar para Incluir, 2013, Gramado. Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC, 2013. p. 01-04.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: Prisma.com, nº 6. p.125-140. 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8001/1/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%20Podcast.pdf>> Acesso em: 8 de maio de 2016.

BOOTH, T.; AINSCOW, E. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3ª edição. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2011. Traduzido por Mônica Pereira dos Santos, João Batista Esteves (LaPEADE). 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 30 de abril de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 30 de março de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. – Brasília – DF. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 02 de abril de 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 14 de outubro de 2014.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília – DF. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 de outubro de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 05 de abril de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: 2003. 58p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** – Brasília – DF. 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>> Acesso em: 7 de abril de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **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: 4 de maio de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília – DF. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 9 de abril de 2015.

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministro da Educação – MEC/SEESP. Brasília -DF, 07 de janeiro de 2008. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 9 de abril de 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 10 de abril de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 2 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado** – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192> Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 13 de junho de 2016.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 17 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015b. 200p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 15 de setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2 de agosto de 2015. 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

BRUNO, M. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: **Série Estudos Periódicos** do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n.10, p. 79-90, dez. 2000.

BUENO, J. G. S. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G. M.; SANTOS, R. (Org.) Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p.43-63.

_____.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. V.1, p. 127-146.

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.) **Educação Especial: indício, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.137-153.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria Colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar. 2015, 165f.

_____. MENDES, E.G. **Análise da Produção Científica sobre a Formação de Professores do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 05 a 07 novembro de 2013. Anais... Londrina. 2013, p. 2403-2414.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2004, 300f.

_____. Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: Compromisso com o Ensino-Aprendizagem de Todos os Alunos. In: MENDES, E. M.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Vol.1. Marília: ABPEE, 2012. p. 247-262.

CARDOZO-ORTIZ, C. E. **Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitária**. In: Educación y Educadores Vol. 14, No. 2. Mai/ago. 2011, p. 309-32.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006. 174f.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>> Acesso em: 16 de outubro de 2014.

CAVALCANTI, A. V. **O papel da gestão no processo de inclusão**. **Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Revista Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, Jul-Dez. Presidente Prudente. 2014, p. 1014-1021.

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Dez/2016. Disponível em:

<<https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

CORREIA, L. M. **A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais.** Revista Diversidades nas Teias da Inclusão. Jul./Ago./Set/2007. Ano 5, nº17. p. 4-11. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17.pdf> Acesso em: 13 de julho de 2017.

_____; TONINI, A. **Avaliar para intervir:** um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p. 367-382, set./dez. 2012. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 18 de julho de 2017.

CONSTANTINO, F. L.; BRAGA, F. M.; SANT´ANA, F. M. G.; CONSONI, J. B.; GALLI, E. F. **Comunidades de Aprendizagem:** construindo uma nova forma de ser escola. In: Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.3, p.205, 2012.

CONSUNI. Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos. Resolução ConsUni nº 675, de 15 de outubro de 2010. **Dispõe sobre o Regimento Interno do Núcleo de Formação de Professores.** Disponível em: <<http://www.nfp.ufscar.br/menu-lateral/regimento>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

COSTA, D. S. **Análise de formatos de documentos eletrônicos para disponibilização de artigos em periódicos científicos online.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Design, Porto Alegre: 2016. 173 f.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A. **Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.3, p.361-376, Jul.-Set., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0361.pdf>> Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

COUREY, J. S., TAPPE, P., SIKE, J., LEPAGE, P. **Improved lesson planning with universal design for leaning (UDL).** In: Teacher Education and Special Education, vol.36(1), 2012, p. 7-27.

DALL´ACQUA, M. J. C; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO; C.R. (Org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p.18-30.

DESGAGNÉ, S.; **Réflexions sur le concept de recherche collaborative.** Les Journées du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Education, Université du Québec à Montreal, octobre-1998, p. 31-46. Tradução livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/Novembro de 2013.

DUEK, V. P. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras da escola regular: contribuições dos casos de ensino.** In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação, 2011a. Natal. Anais da 34ª Reunião Anual: Educação e Justiça Social, 2011a. p. 1-16.

_____. **Educação inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Tese de doutorado. Natal- RN, 2011b. 394f.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que eu farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK; S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999, 456p.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. **Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior.** In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2004, p.21-48.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009. 405p.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. /dez. 2016.

FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. **Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular.** 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. **A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão.** In: CAIDO, K. R; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 224p.

FURNER, J; YAHNYA, N.; DUFFY, M. L. Teach mathematics: Strategies to reach all students. **Intervention in School and Clinic.** 2005, p.16-23.

GARCIA, R. M. C. O Conceito de Flexibilidade Curricular nas Políticas Públicas de Inclusão Educacional. In: JESUS. D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.) **Inclusão: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/ FACITEC, 2007, p. 11-21.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____.; NUNES (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências**

biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2017.

_____. **Formação de Professores no Brasil:** Características e Problemas. In: Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de agosto de 2017.

_____. **A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica:** as licenciaturas. In: Revista USP: São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dez./Jan./Fev. 2013/2014.
GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Secretaria de Educação a Distância. Editora UFRGS, 2009.

GIESTAS, A.; FIGUEIREDO, S.; PALMA, I.; SOARES, G.; DIAS, C.; FORTUNA, A.; BERNARDO, T. **Síndrome de Charge:** uma causa rara de hipogonadismo hipogonadotrófico. In: Revista Portuguesa de Endocrinologia, Diabetes e Metabolismo, 2011, n.2, p.42-46. Disponível em: <http://www.spedm.org/media/Casos-Clinicos-Artigo-1-SPEDM-Vol-6-numero2-20121110-204948.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2016.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Necessidade Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 3. p. 295-306.

GONZALEZ, J. A. T. **Educação e diversidade:** Bases didáticas e organizativas. São Paulo: ArtMed. 2002. 280p.

GONÇALVES, A. K. S. Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil. **Dissertação de mestrado.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2006, 136p.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. **Formação de Professores para a Educação Especial:** Uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. In: Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista, v.19, n3, 2013- Marília, ABPEE, 2013.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. **Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas.** In: Espaço do Currículo, v.8, n.3, p. 437-452, Set. a Dez. de 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.437452/14742>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

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

JOHNSON-HARRIS, K. M.; MUNDSCHENK, N. A. **Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom:** The Case for Universal Design for Learning. In: The Clearing House, 87: 168–174, 2014.

KENNEDY, M. J.; THOMAS, C. N.; MEYER, J. P.; ALVES, K. D.; LLOYD, J. W. Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: a UDL Approach. **Learning Disability Quarterly**, XX (X), p.1-16, Hammil, Institute on Disabilities, 2013.

KING-SEARS, P. **Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two**. Learning Disability Quarterly Vol. 37, N. 2, Special Series: Universal Design for Learning Part One of Two. Mai-2014, p. 68-70.

KING-SEARS, M. E.; JOHNSON, T. M.; BERKELEY, S.; WEISS, M. P.; PETERS-BURTON, E. E.; EVMENOVA, A.; MENDITTO, A. HURSH, J. C. **An Exploratory Study of Universal Design for Teaching Chemistry to Students with and without Disabilities**. Learning Disability Quarterly, Vol. 38(2) 84 –96. 2015.

_____.; EVMENOVA, A. S.; JOHNSON, T. M. **Using Technology for Accessible Chemistry Homework for High School Students with and without Learning Disabilities**. In: Learning Disabilities Research & Practice, 32(2), p. 121–131. 2017.

KRANZ, C. R. **Os Jogos com Regras na Educação Matemática Inclusiva**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011. 146f.

_____. Os Jogos com Regras na Perspectiva do Desenho Universal: contribuições à educação matemática inclusiva. **Tese (Doutorado)**. UFRN, Natal-RN, 2014, 290f.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar. 2014, 229f.

LOPES, A.C. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 8, p.31-37, 1997.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2012, 258f.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. **Educação Inclusiva: o olhar do professor sobre a prática pedagógica para o aluno com deficiência no ensino fundamental II**. In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.986-999, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8938>> Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta. 2003. 162p.

MALHEIRO, C. A. L. **O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior paulista**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2013. 174f.

MCMAHON, D.; WRIGHT, R.; CIHAK, D. F.; MOORE, T. C.; RICHARD, L. **Podcasts on Mobile Devices as a Read-Aloud Testing Accommodation in Middle School Science Assessment** In: Journal of Science Education and Technology, 2016, Vol.25(2), p.263-273.

MARCOS, J. R. **Usabilidade, Acessibilidade e Desenho Universal para Aprendizagem: a experiência de usuários com deficiência na educação a distância.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Design. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 2013. 141p.

_____.; DOMENECH, S. C.; FERREIRA, M. G. G.; LOPES, L. D. **Usabilidade, acessibilidade e desenho universal para aprendizagem: a experiência de usuários com deficiência na educação à distância.** In: Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem. CONAHPA, 2013, João Pessoa. *Anais...* CONAHPA 2013. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. v. 1.

MARINO, M. T.; GOTCH, C. M.; ISRAEL, M. VASQUEZ, E. BASHAM, J.D. BECHT, K. **UDL in the Middle School Science Classroom: Can Video Games and Alternative Text Heighten Engagement and Learning for Students with Learning Disabilities?** Learning Disability Quarterly, Vol. 37(2) 87–99, 2014.

MARQUES, L. C. **Consultoria Colaborativa Escolar na área da deficiência visual e cortical.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2013. 252f.

MATOS, S. N.; E. G. MENDES. **Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar.** In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan. - mar., 2015.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-86.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.11, n.33, set/dez. 2006.

_____. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial.** In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 5, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2009, p. 1-15.

_____.; CIA, F. **O Observatório Nacional de Educação Especial.** In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.) **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional.** São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2014, p.15-28.

_____.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EDUFSCar, 2014, 160p.

_____.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.) **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial.** Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Vol.3. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. 530p.

_____; CABRAL, 2016, p.53. **Observatório nacional de educação especial: pesquisa colaborativa e contribuições para a formação continuada de professores.** In: Theresinha Guimarães Miranda. (Org.). PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2016, v. 1, p. 51-66.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016. 167p.

MERLINI, V. L.; SANTOS, A.; MAGINA, S. M. P. **Estratégias formativas: um elemento potencializador para ressignificação da prática docente.** In: Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.19, n.1, 121-140, 2017.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012. 183 f.

_____.; MENDES, E. G. **Criação de Rede Social Virtual para Professores.** In: Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16, n.1. 2016. p 323–327.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência** In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. Educação: pesquisas e práticas. Papirus, Campinas, 2000, p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, A. F. A Psicologia ... e o resto. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.100, p.93-107, mar.1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/325.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2015.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C; Currículo em Educação Especial: Tendências e Debates. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n.17, p.125-137. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/moreira_baumel.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2015.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning.** Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014. 151p.

NEVES, T. R. L. **Educar para a Cidadania: promovendo habilidades de auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2006. 202p.

NONO, M. A. Casos de ensino e professoras iniciantes. **Tese (Doutorado em Educação).** São Carlos: UFSCar, 2005. 238p.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em 14 de outubro de 2017.

_____. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?** In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>> Acesso em 23 de outubro de 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. **Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado:** estratégias de governabilidade neoliberal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina: UEL, 2013. P. 12229-1240.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: Da Investigação às Práticas, vol.5(2),2015, p. 126 - 143.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. **Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017, p. 263-279.

ORSATI F.T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva.** Temas sobre Desenvolvimento 2013. Vol.19, fascículo107, p.213-22.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva.** In: Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16, n. 1, 2016. P. 318–322.

PEREIRA, J. T. Desenvolvimento de Kit didático para reprodução tátil de imagens visuais de livros de física do ensino médio. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial).** São Carlos. UFSCar. 2013. 114f.

PFEIFFER, M. E. T. **Síndrome de Marfan em crianças e adolescentes:** Importância, critérios, limites para o exercício físico. In: Rev DERC. 2011;17(3):82-86. Disponível em: <<http://departamentos.cardiol.br/sbc-derc/revista/2011/17-3/pdf/Rev17-3-pag82.pdf>> Acesso em: 4 de julho de 2016.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTER, G. **A organização das Escolas:** Conseguir o Acesso e a Igualdade através da Inclusão. In: Ainscow, M; Porter, G. e Wang, M., Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1997.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem.** 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

_____.; ROSA, V. F. **Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem**: das intenções às práticas inclusivas. In: Polyphonia v. 25/2, jul./dez. 2014, p.359-374.

PRIETO, R. G. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais**. In: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor. (Org.). Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções. 1ª ed. Vitória / ES: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012, v. 1, p. 39-59.

PROVEDELLO, M.; FURTADO, C. Educação, Escola e Aprendizagem. In: **Desafios do Desenvolvimento**. IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, maio de 2005, Ano 2, nº 10. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios010_completa.pdf. Acesso em: 10 de março de 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2012. 200f.

_____. **Casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2016. 304f.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D. et al. (Orgs.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005, p.45-63.

RODRIGUES, L. M. B. C; CAPELLINI, V. L. M. F. **Educação a Distância e Formação Continuada do Professor**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, out. - dez., 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006>

ROLDÃO, M. C. (1999) **Os Professores e a Gestão do Currículo**: perspectiva e práticas em análise. Porto: Porto Editora. 1999. 128p.

ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. **O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva**. In: Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal design for learning. Alexandria: ASCD. 2002.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle**. Instituto EduMed, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>> Acesso em 3 de julho de 2016.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo:** rumo a um modelo integral. In: SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw- Hill. 2006. p. 3 – 21.

SANTOS, A. F. **A implementação do modelo de atendimento à diversidade como resposta eficaz ao apoio a alunos com necessidades especiais na região norte de Portugal.** Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade do Minho: 2015.

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

SCHULLER, J. A. P.; BITTAR, C. M. L.; NASCIMENTO, L. C. G.; SERRA, M. V. G. B.; TONELLO, M. G. M. **Tutoria nas aulas de educação física inclusiva:** uma revisão sistemática. In: Cinergis, Santa Cruz do Sul, 17(3):250-256, jul./set. 2016.

SILVA, L. M. S. **Do improviso às possibilidades de ensino:** estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro: 2015. 194f.

SILVA, S. C.; BOCK, G. L. K.; BECHE, R. C. E.; GOEDERT, L. **Ambiente virtual de aprendizagem Moodle:** Acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/CEAD/UDESC. Anais. Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Belém PA. 11 a 13 de junho de 2013.

SILVA, M. R.; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. **A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes Docentes.** In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (orgs.) Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Vol.3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 530. p. 41-66.

SONDERMANN, D. V. C. **O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva:** contribuições para/na formação docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: 2014. 310 f.

SOUZA, M. M. M.; PEREIRA, B. S. S. **Adequações Pedagógicas pautadas no Desenho Universal da Aprendizagem como Alternativa à Dupla Exclusão.** In: IV CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro. 2015.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. **Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil.** In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.2, p.279-292, abr.-jun., 2017.

SPOONER, F., BAKER, J., HARRIS, A., AHLGRIM-DELZELL, L., BROWDER, D. M. **Effects of training in universal design for learning on lesson plan development.** Remedial and special education, 28(2), p. 108-116. 2007.

STAINBACK; S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999, 456p.

STELMACHUK, A. C. L.; MAZZOTA, M. J. S. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. In: Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005. Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência. Vol. 11. 73 p.

TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2013. 245f.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. In: Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista. V.18, n. 2, 2012. Marília: ABPEE, 2012.

UFSCAR. REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar. 2012. 167p.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2014. 216f.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 49-112.

ZABALZA, M. **Diversidade e Currículo Escolar**: que Condições Institucionais para Dar Resposta à Diversidade na Escola. In: Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: Ministério da Educação/DEB. 1999.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR. 2004. 198p.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Org.). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2014, 138f.

_____.; MENDES, E. G. **O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas.** In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. Nov/2016. Universidade Federal de São Carlos. *Anais...* São Carlos. 2016.

ZUTIÃO, P.; ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z. **Ensino de Atividades Funcionais para aluno com Deficiência Intelectual por meio do Currículo Funcional Natural.** In: Anped Sudeste, 2014, São João Del Rey. *Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

I - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL (PROFESSORES)³²

DADOS PESSOAIS

Nome completo (sem abreviar): _____

Data de nascimento: ____/____/_____
masculino

Sexo: () feminino ()

CPF: _____

RG: _____

Data de nascimento: ____/____/_____
masculino

Telefone residencial: (DDD/número) _____

Celular: (DDD/número) _____

E-mail: _____

Você acessa o e-mail regularmente? () Sim () Não

ESCOLARIDADE

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso frequentado	Instituição / Cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (latu-sensu) Especialização				
Pós-Graduação (strictu- sensu) Mestrado				
Pós-Graduação (stricto sensu) Doutorado				

³² Ficha de identificação inicial adaptada de Dal-Forno (2009). DAL_FORNO, J.P. **Formação de formadores e educação inclusiva:** análise de uma experiência via internet 320f. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso frequentado	Instituição /Cidade	Ano	Carga horária

NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE (assinale e responda somente os níveis correspondentes ao que você atua/já atuou)

I - Sala regular de ensino comum:

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

II-Educação Especial (SRM):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: () anos () meses

*Especificar: _____

III - Educação Especial (Ensino colaborativo):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

IV-Escola/instituição Especial:

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

V- Gestão (coordenação/direção):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

Vínculos funcionais atuais. Se você trabalha em mais de uma instituição, preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

(A) Nome da escola: _____

Efetivo

ACT (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? _____

(B) Nome da escola: _____

Efetivo

ACT (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? _____

(C) Nome da escola: _____

Efetivo

ACT (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? _____

A) Atualmente, que disciplinas você ministra?

B) Em sua sala de aula há aluno público-alvo da Educação Especial?

sim não

Em caso afirmativo, qual é o seu diagnóstico?

C) Você já tinha dado aula para um aluno público-alvo da Educação Especial? Conte um pouco como foi/ tem sido sua experiência em ensinar um aluno com deficiência.

D) Conte um pouco como você desenvolve seu trabalho em sala de aula, suas estratégias de ensino, atividades e recursos utilizados.

E) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

II - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL³³ (estudantes da graduação e pós)

DADOS PESSOAIS

Nome completo (sem abreviar): _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: () feminino () masculino

CPF: _____

RG: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Telefone residencial: (DDD/número) _____

Celular: (DDD/número) _____

E-mail: _____

Você acessa o e-mail regularmente? () Sim () Não

ESCOLARIDADE

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso frequentado	Instituição / Cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (latu-sensu) Especialização				
Pós-Graduação (strictu- sensu) Mestrado				
Pós-Graduação (stricto sensu) Doutorado				

³³ Ficha de identificação inicial adaptada de Dal-Forno (2009). DAL_FORNO, J.P. **Formação de formadores e educação inclusiva:** análise de uma experiência via internet 320f. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e/ou similares)?

Curso frequentado	Instituição /Cidade	Ano	Carga horária

NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO ESTAGIÁRIO (assinale e responda somente nos níveis correspondentes ao que você faz/fez estágio)

I - Sala regular de ensino comum:

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

II-Educação Especial (SRM):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: () anos () meses

*Especificar: _____

III - Educação Especial (Ensino colaborativo):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

IV-Escola/instituição Especial:

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

V- Gestão (coordenação/direção):

- () Educação Infantil: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Fundamental: ___ anos e ___ meses
 () Ensino Médio: ___ anos e ___ meses
 () OUTRO*: ___ anos e ___ meses

*Especificar: _____

A) Disciplinas que você acompanhou/acompanha no estágio:

B) Na classe em que você realiza/realizou estágio há/havia aluno público-alvo da Educação Especial?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual é/era o seu diagnóstico?

C) Você já tinha alguma experiência de ensino com aluno público-alvo da Educação Especial? Conte um pouco como foi/ tem sido sua experiência ao realizar o estágio com um aluno com deficiência.

D) Conte um pouco como é/foi desenvolvido seu estágio em sala de aula.

E) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

APÊNDICE B
LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Para os professores da Educação Infantil:

Nomes: _____

INICIANDO NOSSA DISCUSSÃO...

1. Antes de iniciarmos, gostaríamos de saber o que vocês já conhecem sobre estratégias pedagógicas para a inclusão escolar?
2. O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?

LEIA OS CASOS FICTÍCIOS APRESENTADOS ABAIXO E RESPONDA: COMO VOCÊS TRABALHARIAM EM CADA SITUAÇÃO.

Caso 1: Luana é professora da Educação Infantil e atua em uma turma com idade de 5 anos, contendo 23 alunos matriculados. Ela está trabalhando Contos de Fada. No momento, Luana irá trabalhar a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Que estratégias pedagógicas você utilizaria para trabalhar a história?

Caso 2: Silvia é professora da Educação Infantil. Leciona em uma sala de crianças com 4 anos de idade. Sua turma tem 24 alunos e há um aluno público-alvo da Educação Especial matriculado, chamado Marcos, que tem deficiência visual. Ele frequenta a turma desde o ano passado, tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Silvia quer trabalhar os numerais de 1 a 10 com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Silvia?

Caso 3: Isabel é professora de Educação Infantil e tem uma turma com 3 anos de idade. Em sua sala há 22 alunos, sendo um aluno com paralisia cerebral, chamado Ricardo, e uma aluna surda, chamada Vitória. Ricardo apresenta leves disfunções motoras, se locomove com dificuldade, mas não necessita de cadeiras de rodas e apresenta limitações no uso das mãos. Vitória é uma aluna bastante agitada, fica a maior parte do tempo isolada da turma e gosta muito de desenhar. A professora está trabalhando as brincadeiras do Folclore. Quais sugestões de atividades e estratégias você daria a professora para a participação de todos os alunos na atividade?

LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Para os professores do Ensino Fundamental e Médio.

Nomes: _____

INICIANDO NOSSA DISCUSSÃO...

1. Antes de iniciarmos, gostaríamos de saber o que vocês já conhecem sobre estratégias pedagógicas para a inclusão escolar?
2. O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?

LEIA OS CASOS FICTÍCIOS APRESENTADOS ABAIXO E RESPONDA: COMO VOCÊS TRABALHARIAM EM CADA SITUAÇÃO?

Caso 1

Marcela é professora do 3º ano. Ela leciona em uma turma com 30 alunos matriculados. No momento, está iniciando o ensino da tabuada. Que estratégias de ensino você sugeriria para a professora trabalhar as primeiras noções de tabuada com os alunos?

Caso 2

Eduardo é professor do 5º ano e leciona em uma turma com 31 alunos, sendo um aluno público-alvo da Educação Especial. Guilherme é um aluno com deficiência visual, tímido e não sabe Braille. O professor está trabalhando frações na disciplina de matemática. Quais atividades você acha que o professor deve trabalhar em sala de aula para ensinar o conteúdo?

Caso 3

Geovana é professora do 2º ano. Sua turma tem o total de 29 alunos, sendo uma aluna com Paralisia Cerebral, a Cátia, e um aluno surdo, o Jorge. Cátia tem severas dificuldades motoras e utiliza a cadeira de rodas para se locomover. Gosta muito de conversar e tem um bom relacionamento com professores e colegas. Para realizar as atividades escritas, precisa sempre de um tempo maior, pois tem dificuldades na utilização do lápis e caderno, mas não apresenta atraso cognitivo. Jorge não é usuário de LIBRAS, apesar de ter aprendido alguns sinais na sala de recursos multifuncionais. O aluno senta na primeira carteira e não participa de todas as atividades da sala. Gosta de ficar desenhando e andando pela sala. No momento, a professora está trabalhando Fábulas com as crianças para o ensino da leitura e escrita. Que sugestões você daria ao trabalho da professora Geovana?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO³⁴

Abaixo será apresentado um texto sistematizado, apontando as principais características de um caso de ensino, assim como alguns questionamentos que visam contribuir para a elaboração de seu próprio caso de ensino. A intenção é que a exploração dos casos de ensino reais em nosso curso possa mobilizar conhecimentos, práticas e proposições nos debates a respeito da construção de práticas pedagógicas inclusivas e como a estrutura do Desenho Universal para Aprendizagem pode colaborar na construção de tais práticas.

Você irá escrever um caso de ensino com base nas situações vivenciadas em seu dia a dia, enquanto professor, enfatizando o caso de um aluno público-alvo da Educação Especial da turma em que está lecionando/já lecionou e as práticas pedagógicas que você realiza/realizou com ele e sua turma. Lembre-se, o caso que você irá escrever deve ser uma situação real vivenciada por você!

Desta forma, ao descrever um caso de ensino, você deve considerar o contexto no qual ele aconteceu e, na medida do possível, transmitir ao leitor, o maior número de informações possíveis para que se possa ter a dimensão da realidade em que esta experiência foi vivenciada. Quanto maior os detalhes, mais serão as possibilidades de construção de análises não equivocadas sobre a real situação.

Conceito de casos de ensino:

Para Nono (2005), casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas que possibilitam aos professores em formação e em exercício refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto. É um documento descritivo produzido, especificamente, para discussão e busca a inclusão de detalhes e informações suficientes para propiciar que análises e interpretações sejam feitas a partir de diferentes perspectivas.

De acordo com Duek (2011a), ao elaborar um caso de ensino, “[...] o professor recorre a seus conhecimentos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações da sala de aula” (p.4).

Em relação à inclusão escolar, os casos de ensino, tanto em seu processo de criação como de análise, podem permitir a reflexão da prática docente, o conhecimento de como vem sendo conduzidos os processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação

³⁴ Texto elaborado por Ana Paula Zerbato, adaptado de Rabelo (2016). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Desenho Universal para Aprendizagem: práticas educativas para a inclusão escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR.

Especial, favorecer a (re)construção de concepções (de ensino, aprendizagem, avaliação) que influenciam a prática docente e rever objetivos e procedimentos metodológicos, possibilitando avaliação, revisão e produção de novos dimensionamentos em relação à prática pedagógica com vistas à inclusão escolar (DUEK, 2011b).

Desta forma, ao escrever seu caso de ensino atente-se para as seguintes orientações:

- O texto deve apresentar características de narrativa;
- Deve abordar sua trajetória profissional, suas práticas, conflitos, dificuldades, situações de sucesso e conquistas durante a atuação profissional;
- Contextualizar em relação ao tempo, espaço e local em que se passa o caso de ensino escolhido;
- Narrar um pouco sobre o aluno público-alvo da Educação Especial matriculado em sua turma: suas características, dificuldades, potencialidades, envolvimento da família e dos outros profissionais da escola;
- Construir pontes entre teoria e prática, formação inicial e continuada e refletir a relação de suas práticas pedagógicas com as teorias de ensino/aprendizagem;
- Descrever situações da sua sala de aula para compreender como é/foi desenvolvido seu trabalho pedagógico como um todo;
- Contemplar, em sua narrativa, pelo menos 1 episódio em que você descreve/descreveu alguma atividade pedagógica desenvolvida (de qualquer conteúdo trabalho) que apresentou sucesso – pensando na participação e aprendizado de todos, incluindo o aluno público-alvo da Educação Especial, e 1 atividade de fracasso, em que não foi possível a participação e aprendizado de todos;
- Descrever situações para compreender como se dá planejamento, elaboração das aulas e a avaliação em relação à prática pedagógica com alunos público-alvo da Educação Especial;
- Narrar como se dá o envolvimento da equipe escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, pais) em relação às questões que tratam da Educação Especial. Contemplar o contexto e/ou processo de inclusão escolar, envolvendo gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.
- Complementar a narrativa com informações que você julgar pertinentes e que colaborem para a compreensão do contexto do caso escolhido.

Bom trabalho a tod@s!!!

Referências

DUEK, V. P. Conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras da escola regular: contribuições dos casos de ensino. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011a, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual: Educação e Justiça Social**, 2011a. p. 01-16.

_____. **Educação inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 394f. 2011b. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 238f. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ANÁLISE DO CASO DE ENSINO REAL

NOME DOS PARECERISTAS: _____

CASO ANALISADO: _____

Leia atentamente o caso de ensino e analise-o de acordo com os aspectos elencados abaixo:

- O texto apresenta características de narrativa. Sim ou não? Por quê?
- Aborda a trajetória profissional do professor, sua formação, suas práticas, conflitos, dificuldades, situações de sucesso e conquistas durante a atuação profissional?
- É contextualizado em relação a tempo, espaço e local onde se passa o caso de ensino escolhido? Faltam informações? Quais?
- Constrói pontes entre teoria e prática, formação inicial e continuada? Reflete a relação de suas práticas pedagógicas com as teorias de ensino/aprendizagem?
- Descreve situações para compreender como é desenvolvido seu trabalho pedagógico como um todo?
- Narra 1 episódio em que descreve alguma atividade pedagógica desenvolvida (de qualquer conteúdo trabalho) que apresentou sucesso – pensando na participação e aprendizado de todos, incluindo o aluno público-alvo da Educação Especial, e 1 atividade de fracasso, em que não foi possível a participação e aprendizado de todos.
- Descreve situações para compreender como se dá planejamento, elaboração das aulas e a avaliação em relação à prática pedagógica com alunos público-alvo da Educação Especial?
- Narra como se dá o envolvimento da equipe escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, pais) em relação às questões que tratam da Educação Especial?
- Contemplam o contexto e/ou processo de inclusão escolar envolvendo: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação?
- Dê sugestões para complementar a narrativa com informações que você julgar pertinentes e que colaborem para a compreensão do contexto do caso descrito.

*Utilize o bom senso para avaliar o caso de ensino do professor. Aproveite para encorajá-lo a falar mais das suas práticas e conte como a experiência dele é importante para a sua formação!

APÊNDICE E
**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA BASEADO NOS
PRINCÍPIOS DO DUA³⁵**

PARTE 1:

Para iniciar a tarefa de elaboração de uma atividade baseada no Desenho Universal para Aprendizagem, primeiro temos que conhecer um pouco o aluno Público-Alvo da Educação Especial e o contexto da sala comum/escola que vocês atuam. Nesta primeira parte, coloquem as informações que tiver acesso na escola ou com a família. Não tem problema se ficar algum espaço em branco, mas quanto maior for o número de informações, mais detalhado fica o plano da(s) aula(s).

I –Identificação

Nome da Escola	
Nome do Professor	
Fase/ano da turma	
Número de alunos	
Idade dos alunos	
Local da aula	
Tempo da aula	
Período	
Data (s) da aula (s)	

II - Informações Escolares do Aluno PAEE

Nome do aluno:
Idade:
Idade em que iniciou a escolarização:
Histórico escolar do ensino comum/antecedentes relevantes
Histórico escolar da Educação Especial/antecedentes relevantes/ diagnóstico

³⁵ Plano elaborado por Ana Paula Zerbato, adaptado Nunes e Madureira (2015). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Desenho Universal para Aprendizagem: práticas educativas para a inclusão escolar. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR.

Potencialidades identificadas no aluno
Dificuldades apresentadas pelo aluno
Envolvimento da família e outros professores no processo educacional

III - Sobre o AEE

Frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> DESCONHEÇO
Dias da semana
Horário/Tempo de atendimento
Como é organizado o atendimento? <input type="checkbox"/> Individualizado <input type="checkbox"/> Pequenos grupos <input type="checkbox"/> Grandes grupos
Há outros profissionais envolvidos? Quais? (Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Cuidador etc.)
Existem orientações do professor de Educação Especial para o professor do Ensino Comum? Quais?

IV – Sobre o processo de aprendizagem do aluno:

Informações sobre seu desenvolvimento motor/físico/sensorial
Canal prioritário para receber a informação (auditivo, visual, gestual, oral, escrito etc.)
Canal prioritário para expressar a informação (auditivo, visual, gestual, oral, escrito etc.)

V. Sobre a sala de aula:

Informações sobre os alunos: (características gerais dos alunos; se a turma é calma, agitada, participativa, interessada etc.)

Informações sobre a rotina da sala de aula: (existem atividades em grupo; algum recurso; uso da biblioteca; Educação Física; Projetos etc.)

PARTE 2

A partir deste momento vocês pensarão na atividade que será elaborada, tendo como perspectiva o Desenho Universal para Aprendizagem:

VI – Ensino comum:

Área a ser trabalhada:

- () Linguagem escrita () Leitura () Matemática () Teatro
() Artes visuais () Ciências () História () Geografia
() Outro* Especificar: _____

Objetivo da atividade:

Metodologia

- Estratégias para engajamento dos alunos (um vídeo, uma conversa, um objeto que trate do assunto, caixa surpresa etc.):

- Estratégias para apresentação do conteúdo (como o conteúdo será apresentado: em uma folha de atividades, por meio de imagens, por meio de um filme, por meio de uma história etc.):

- Estratégias para ação e expressão dos alunos (como os alunos expressarão se entenderam o conteúdo: por meio de uma lista de atividades, individual, em pares ou coletiva; por meio de uma conversa, por meio de desenhos etc.):

Recursos didáticos/ materiais necessários:

Avaliação do ensino e aprendizagem:

Bibliografia utilizada:

APÊNDICE F
INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO³⁶

- 1) Este Diário de Campo contém duas partes, uma de identificação e outra para o relato escrito;
- 2) Você pode fazer manuscrito e, neste caso, o verso da folha também poderá ser utilizado para anotações ou então digitá-lo. Utilize quantas folhas for necessário.
- 2) A identificação deverá ser preenchida com as informações referentes ao nome do professor, à data da observação, ao período (manhã, tarde ou noite), ao nome do aluno PAEE, ao nome da escola e ao tempo de duração da aula baseada no DUA.
- 3) A parte referente ao relato escrito deverá ser preenchida com as informações sobre o que ocorreu durante o período em questão: fatos, intervenções, diálogos, momentos de interações, avaliações, sentimentos. Enumere a ordem das páginas no canto acima, à direita.
- 4) Possíveis categorias de conteúdo do diário

Nome	Definição
1. Atividade	Que atividades foram desenvolvidas nesta aula de DUA? Quais seus objetivos, material envolvido, tipo de instrução, erros e acertos, formas de avaliação etc.?
2. Aluno	O aluno-alvo foi capaz de participar da atividade baseada no DUA? Todos os alunos participaram igualmente da atividade? Descreva as características comportamentais, de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno nas tarefas, na relação com os colegas e com a professora.
2. Observação do Professor	Como você se sentiu durante a realização da aula em DUA? Faça comentários ou análises pessoais sobre o seu desempenho e sentimentos. Levante hipóteses sobre relações e comportamentos entre você e os alunos da classe. Comente e analise sobre sua própria atuação em sala de aula. Escreva sobre sua relação com o aluno, com demais colegas, professor de apoio (caso haja) e outras pessoas envolvidas.

³⁶ **Adaptado de:** MENDES, E. G. **S.O.S. inclusão:** avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ - CNPq. 2007.

4. Atividade de Rotina Escolar Descreva outras situações/atividades da rotina escolar: acadêmicas extraclasse ou não acadêmicas (lavar as mãos, escovar os dentes, tomar lanches etc.) que ocorrerem neste dia de aula e sobre o aluno-alvo nestas situações. Foi possível garantir sua participação em todas as atividades? Aponte aspectos positivos e negativos, dificuldades e momentos de sucesso.
5. Observações com objetivos específicos Quando necessário ou indicado, descreva as análises funcionais de problemas de comportamentos ou de ensino.
6. Escola Descreva características da escola que sejam importantes no processo de escolarização dos alunos PAEE, contribuições e dificuldades com a equipe escolar.
7. Outros Descreva o que você considerar de interesse que não couber nos demais itens. Por exemplo, contatos com a família, prontuários, documentos médicos etc.

APÊNDICE G
ROTEIRO PARA RETOMADA DOS CASOS DE ENSINO

Nome: _____ (Educação Infantil)

RETOMANDO NOSSA DISCUSSÃO...

AGORA QUE VOCÊ JÁ CONHECE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, LEIA OS CASOS FICTÍCIOS APRESENTADOS ABAIXO E RESPONDA: COMO VOCÊ TRABALHARIA EM CADA SITUAÇÃO?

Caso 1

Luana é professora da Educação Infantil e atua em uma turma com idade de 5 anos, contendo 23 alunos matriculados. Ela está trabalhando Contos de Fada. No momento, Luana irá trabalhar a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Que estratégias pedagógicas você utilizaria para trabalhar a história?

Caso 2

Silvia é professora da Educação Infantil. Leciona em uma sala de crianças com 4 anos de idade. Sua turma tem 24 alunos e há um aluno público-alvo da Educação Especial matriculado, chamado Marcos. Marcos tem deficiência visual. Ele frequenta a turma desde o ano passado e tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Silvia quer trabalhar os numerais de 1 a 10 com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Silvia?

Caso 3

Isabel é professora de Educação Infantil e tem uma turma com 3 anos de idade. Em sua sala há 22 alunos, sendo um aluno com paralisia cerebral, chamado Ricardo, e uma aluna surda, chamada Vitória. Ricardo apresenta leves disfunções motoras, se locomove com dificuldade, mas não necessita de cadeiras de rodas e apresenta limitações no uso das mãos. Vitória é uma aluna bastante agitada, fica a maior parte do tempo isolada da turma e gosta muito de desenhar. A professora está trabalhando as brincadeiras do Folclore. Quais sugestões de atividades e estratégias você daria a professora para a participação de todos os alunos na atividade?

PERGUNTAS:

1. Antes de iniciarmos o curso de DUA, você já conhecia diferentes estratégias de ensino? Depois do curso, como você avalia suas estratégias de ensino? Houve alguma contribuição para sua prática pedagógica? Se sim, dê exemplos. Se não, escreva o porquê.
2. O que você entende agora por Desenho Universal para Aprendizagem?

RETOMADA DOS CASOS DE ENSINO

Nome: _____ (Ensino Fundamental)

RETOMANDO NOSSA DISCUSSÃO...

AGORA QUE VOCÊ JÁ CONHECE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, LEIA OS CASOS FICTÍCIOS APRESENTADOS ABAIXO E RESPONDA: COMO VOCÊ TRABALHARIA EM CADA SITUAÇÃO?

Caso 1

Marcela é professora do 3º ano. Ela leciona em uma turma com 30 alunos matriculados. No momento está iniciando o ensino da tabuada. Que estratégias de ensino você sugeriria para a professora trabalhar as primeiras noções de tabuada com os alunos?

Caso 2

Eduardo é professor do 5º ano e leciona em uma turma com 31 alunos, sendo um aluno público-alvo da Educação Especial. Guilherme é um aluno com deficiência visual, tímido, e não sabe Braille. O professor está trabalhando frações na disciplina de matemática. Quais atividades você acha que o professor deve trabalhar em sala de aula para ensinar este conteúdo?

Caso 3

Geovana é professora do 2º ano. Sua turma tem o total de 29 alunos, sendo uma aluna com Paralisia Cerebral, a Cátia; e um aluno surdo, o Jorge.

Cátia tem severas dificuldades motoras e utiliza a cadeira de rodas para se locomover. Gosta muito de conversar e tem um bom relacionamento com professores e colegas. Para realizar as atividades escritas precisa sempre de um tempo maior, pois tem dificuldades na utilização do lápis e caderno, mas não apresenta atraso cognitivo.

Jorge não é usuário de LIBRAS, apesar de ter aprendido alguns sinais na sala de recursos multifuncionais. O aluno senta na primeira carteira e não participa de todas as atividades da sala. Gosta de ficar desenhando e andando pela sala. Neste momento a professora está trabalhando Fábulas com as crianças para o ensino da leitura e escrita. Que sugestões você daria ao trabalho da professora Geovana?

PERGUNTAS:

1. Antes de iniciarmos o curso de DUA você já conhecia diferentes estratégias de ensino. Depois do curso, como você avalia suas estratégias de ensino. Houve alguma contribuição para sua prática pedagógica? Se sim, dê exemplos. Se não, escreva o porquê.
2. O que você entende agora por Desenho Universal para Aprendizagem?

APÊNDICE H
FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM DUA³⁷

PARTE A

A atribuição da nota e as escalas do **grau de Satisfação e de Importância** variam de **1 a 5**, sendo:

<p>1 “Insatisfatório/ Sem importância”</p> <p>2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”</p>	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 15%;">Insatisfatório</td> <td style="width: 5%;">1</td> <td style="width: 5%;">2</td> <td style="width: 5%;">3</td> <td style="width: 5%;">4</td> <td style="width: 5%;">5</td> <td style="width: 15%;">Bastante satisfatório</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Sem Importância</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">Muito importante</td> </tr> </table>	Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante satisfatório	Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante	<p>4 “Satisfatório/Importante”;</p> <p>5 “Muito satisfatório/ Muito importante”;</p> <p>3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”</p>
Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante satisfatório										
Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante										
		1	2	3	4	5										
LOCAL	1.	Estrutura do curso														
	1.1	Local das reuniões														
	1.2	Dia das reuniões														
	1.3	Horário das reuniões														
	1.4	Duração total do curso (meses)														
	1.5	Carga horária do curso														
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso														
DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões														
	2.1	Ordem de realização das atividades														
	2.2	Tempo para análise dos casos														
	2.3	Tempo para discussão da realidade do município														
	2.4	Discussão dos textos em sala														
	3.	Material de apoio														
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito														
	3.2	Qualidade das informações abordadas em cada unidade														
	3.3	Clareza de conteúdo														

³⁷ Ficha adaptada de Vilaronga (2014). VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. 216f, 2014. Tese (Doutorado em 2014). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

	3.4	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento etc.					
	3.5	Estilo de escrita e linguagem utilizada					
PROFESSOR	4.	Formador/ Pesquisador					
	4.1	Clareza nos assuntos abordados					
	4.2	Didática					
	4.3	Domínio do assunto proposto					
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas					
PESSOAL	5	Participação pessoal (como aluno)					
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo					
	5.2	Realização das atividades práticas					
	6.	Relação do curso com sua atuação docente					
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente					
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho					
	6.3	Alteração da sua prática como profissional					

PARTE B- REGISTRE

O curso correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente:

Destaque os aspectos positivos quanto a este processo formativo:

Destaque os aspectos negativos quanto a este processo formativo:

Faça sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras deste curso:

Faça sugestões de mudanças quanto aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc. que achar pertinente.

Aconselharia o curso para outra pessoa? () Sim () Não. Por quê?

Registre um comentário sobre este processo formativo.

PARTE C: SOBRE O DUA

Qual sua opinião sobre o conteúdo estudado durante o curso? Comente.

Você acha o DUA viável enquanto estratégia pedagógica para ser aplicada em sala de aula? Por que?

A teoria do DUA era nova para você? Se sim, aponte aspectos que você não conhecia e aprendeu durante o curso.

Você usaria esta teoria para fundamentar a sua prática? De qual forma? Dê exemplos.

Pensando na realidade da sua sala de aula, quais aspectos desta teoria são possíveis de serem realizados em sala de aula?

Foi a primeira vez que você realizou uma atividade diferenciada em que todos participaram? Se sim, porque você acha que antes não foi possível desenvolver esse tipo de atividade?

Nome (facultativo) _____

Data ____/____/____

APÊNDICE I
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO DE
SEGUIMENTO DAS PRÁTICAS E CONHECIMENTOS APRENDIDOS DURANTE
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE DUA**

Nome:

Turma que leciona atualmente:

Nível de ensino:

Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II

Ensino Médio EJA Outro*

*Especificar: _____

Escola: _____

Municipal Estadual Privada

1a. Após cursar o Programa de Formação sobre DUA, trabalhou com turmas com aluno PAEE matriculados?

Quantos:

Características do (s) aluno (s) PAEE:

1b. Como foi/é a experiência de ter este aluno na turma? Como você ensinou/ensina este aluno?

2a. Após cursar o Programa de Formação sobre DUA, trabalhou com alunos com dificuldade de aprendizagem?

Quantos:

Características do aluno:

2b. Como foi/é essa experiência de ter este aluno na turma? Como você ensinou/ensina este aluno?

3. Você aplicou (ou tem aplicado) alguma estratégia de DUA? Se sim, dê exemplos. Se não, o que utilizou? Adaptações? Exemplos.

4. Caso você não tenha tido alunos PAEE em sua turma, utilizou ou tem utilizado alguma estratégia de DUA? Se sim, dê exemplos. Se não, como tem ensinado os seus alunos? Que tipos de estratégias você utiliza? Você tem buscado alguma outra formação ou mais informações sobre DUA e estratégias de ensino? Quais?

5. O conhecimento aprendido sobre DUA é viável para aplicação em sala de aula? Caso você não tenha aplicado os conhecimentos aprendidos, você acha viável utilizar nas próximas experiências de ensino?

APÊNDICE J
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**. O objetivo geral deste estudo consiste em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e possui como objetivos específicos: (a) levantar e analisar como os professores planejam suas práticas para ensinar e (b) a partir deste levantamento discutir os casos de ensino dos participantes e produzir novas práticas e estratégias escolares para favorecimento da inclusão escolar fundamentando-se na teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Este estudo será realizado pelo período de 1 semestre (agosto a dezembro de 2015), em encontros quinzenais presenciais, com duração de 2 horas, na Universidade Federal de São Carlos, por meio de formação continuada de professores e graduandos de curso de licenciatura. Esperamos que esta formação possibilite a discussão entre profissionais da educação e estudantes sobre as suas práticas educativas na perspectiva da Educação Inclusiva. Almejamos também que contribua para análise e reflexão sobre as possibilidades diversas de construção de práticas pedagógicas que possam favorecer a participação e aprendizado de todos os estudantes em sala de aula, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Para os encontros de formação e entrevistas coletivas será utilizado um gravador digital.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção de participante da pesquisa, que são:

- Professor que atua em sala de aula que tenha aluno público-alvo da Educação Especial inserido;
- Aluno de graduação de curso de licenciatura da UFSCar.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo a sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e **os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.**

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante dos outros participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos e orais que terão a proposta de analisar como ocorrem as práticas educativas diferenciadas na inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial e apontar novos meios para elaboração de práticas pedagógicas inclusivas que visem a participação e aprendizado de todos os estudantes em sala de aula. Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em

comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste termo na qual consta os dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Ana Paula Zerbato

RG: 40.374.051-4

CPF: 310.441.248-06

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Psicologia e Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Telefone: (16) 99246-7633

E-mail: apzerbato@gmail.com

Orientador

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF: 07583678803

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, **CEP:** 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

APÊNDICE K
MATERIAL FORMATIVO – QUESTÕES REFLEXIVAS PARA DISCUSSÃO

NOMES: _____

PARA REFLETIR

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO DO TEXTO 1

- 1 – Vocês concordam com a afirmação do texto de que a escola precisa ser transformada? Por que?
- 2 – Como acontece o processo de inclusão em sua escola/universidade? Como os diferentes atores envolvidos participam do processo?
 - a) Professores;
 - b) Gestão;
 - c) Funcionários e/ou demais profissionais;
 - d) Pais.
- 3 - Você identifica, em sua escola ou universidade, exemplos de recursos, materiais, produtos ou serviços de Desenho Universal/ Desenho Universal para Aprendizagem? Quais?
- 4 - Como são discutidas as atividades/as estratégias/o planejamento/o currículo para a inclusão escolar em seu ambiente de trabalho?
- 5 - Vocês concordam com os autores Rose e Meyer (2002) sobre a expressão “one-size-fits-all” (currículo de tamanho único)? Também ocorre no Brasil?
- 6 - Como é realizada a avaliação do aprendizado dos alunos (na escola ou na universidade)? Ela é igual para toda a turma? (Aluno com deficiência ou não).
- 7 – Você conta com algum apoio/suporte para elaboração de suas atividades? Há professor de Educação Especial em sua escola? Coordenação pedagógica? Fono? T.O.? Qual o tempo disponível para elaboração de suas atividades?
- 8 – Você tem dificuldades para elaborar atividades para alunos público-alvo da Educação Especial? Quais?
- 9 – Conte-nos uma atividade que deu/dá certo em sua sala de aula que garantiu/garanta a participação de todos os alunos e uma atividade em que não foi/é possível a participação de todos.

APÊNDICE L
MATERIAL FORMATIVO

ROTEIRO DE ANÁLISE DO CASO DE ENSINO FICTÍCIO “EU, ANTÔNIO, EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS”

NOME DOS ALUNOS: _____

Leia atentamente o caso de ensino do professor Antônio e discuta com seus colegas.

1. Em sua opinião, a aula que o professor Antônio descreve em seu relato princípios de Desenho Universal para Aprendizagem? Justifique.
2. Aponte algumas sugestões de práticas pedagógicas ao professor Antônio que podem facilitar a aprendizagem de todos em sua turma do 7º ano.
3. Você considera que a narrativa sobre a formação e trajetória de trabalho do professor Antônio foi clara? É necessário relatar mais informações? Quais você sugeriria?
4. O professor Antônio descreve que, em vários momentos, de sua vida profissional viveu conflitos (teóricos e práticos) de como ensinar alunos com deficiência, como dificuldades, sensação de despreparo, expectativas, angústias e muitos desafios para tentar contribuir com a escolarização de sua aluna com deficiência. Considerando a sua experiência docente (estágio ou trabalho), como se deu o início de sua formação prática pedagógica? Quais dificuldades, dilemas, conflitos, desafios, conquistas, realizações você tem vivenciado? Como tem sido suas experiências?
5. Qual o significado de ser professor para Antônio? Você concorda com ele? Que papéis devem ter o professor do ensino comum na inclusão de estudantes com deficiência?
6. Considerando o trabalho pedagógico que o professor de Educação Especial desenvolve, como você compreende o seu futuro papel no contexto da educação inclusiva? Como você se vê fazendo parte de um processo de inclusão que deve garantir a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular?
7. O professor Antônio apontou aspectos positivos e negativos em relação ao trabalho desenvolvido com sua aluna com deficiência intelectual. Em sua opinião, quais são os aspectos positivos na escolarização de estudantes com deficiência?
8. Quais são as dificuldades relacionadas à inclusão escolar, elencadas pelo professor Antônio, para desenvolver o seu trabalho? Atribui as dificuldades, a que? O que ele tem feito para superá-las?
9. O que você pensa sobre as colocações de Antônio em relação ao envolvimento da equipe escolar para realização da inclusão escolar?

10. Ao realizar a leitura do caso do professor Antônio, ele o auxiliou a pensar sobre a sua (futura) trajetória profissional? Que pontos do relato do professor Antônio você considera importantes de serem destacados para serem discutidos com suas colegas de curso e de profissão?

APÊNDICE M
MATERIAL FORMATIVO

ATIVIDADE PRÁTICA DO TEXTO 3

Atividade Prática:

Pense em uma situação que cria barreiras de aprendizagem em relação ao espaço físico e uma em relação a um recurso utilizado em sala de aula. Crie soluções para a remoção das barreiras (como modelo, retome às páginas 2 e 3 para ver os exemplos).

APÊNDICE N
MATERIAL FORMATIVO

ATIVIDADE PRÁTICA DO TEXTO 4 – ANÁLISE DE UM PLANO DE ENSINO

PROPOSTA 1: Pensando em uma turma que tenha matriculado um aluno público-alvo da Educação Especial, analise um plano de aula (de acordo com o nível que você trabalha ou pretende trabalhar, no caso dos alunos de graduação ou pós), de acordo com as seguintes perspectivas:

1. O plano de aula apresenta princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Quais?
2. São necessárias modificações no plano de aula para que ele contemple a aprendizagem de todos os alunos? Em quais aspectos?
3. Pensando que a sala tem um aluno público-alvo da Educação Especial, descreva as características deste aluno, suas potencialidades e dificuldades, que atividades do plano de aula apresentam barreiras para o aluno PAEE e em quais atividades é possível sua plena participação.
4. Reescreva o plano de aula baseando-se nos princípios do DUA, modificando-o, se possível, para a plena participação de todos os alunos da sala.

PROPOSTA 2: Pense em sua sala de aula e escolha um plano de aula ou uma atividade já realizada ou que realizará com sua turma e analise-a de acordo com os princípios do DUA.

1. O plano de aula para realização da atividade apresenta princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Quais? São/foram necessárias modificações no plano de aula para que ele contemplasse a aprendizagem de todos os alunos? Em quais aspectos?
2. Descreva as características do aluno PAEE de sua turma, suas potencialidades e dificuldades.
3. Que barreiras a atividade planejada apresentou para a participação do aluno PAEE e em que momentos foi/será possível sua plena participação.
4. Descreva/apresente o seu plano de aula elaborado e, baseando-se nos princípios do DUA, modifique-o, se possível, para a plena participação de todos os alunos da sala.

APÊNDICE O FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA ACIEPE



ACIEPE
ATIVIDADE CURRICULAR DE INTEGRAÇÃO "ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO"



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O QUE É?

Quando falamos em inclusão escolar é necessário e importante pensar e repensar nossas práticas de ensino, e enquanto professores, sabemos muito bem que não é fácil o desafio de transformar nossas atividades educativas acessíveis a todos os alunos da classe.

Nesse sentido, o curso de extensão "*Desenho Universal para a Aprendizagem: práticas educativas para a inclusão escolar*" visa construir e apontar meios, em conjunto com alunos e professores, para elaboração de estratégias de acessibilidade facilitada a todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e atividades, para que todos possam aprender, sem barreiras.

Para isso, esta Aciepe baseia-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Venha participar e conhecer mais sobre essa interessante teoria que poderá lhe auxiliar na construção de práticas educativas mais inclusivas.

O curso será desenvolvido no período de agosto a dezembro e totalizará uma carga horária de 60 horas, sendo 30h presenciais e 30h livres. As atividades serão orientadas por textos, literaturas sobre o tema, vídeos, casos de ensino reais e produzidos pela turma, além da realização de atividades práticas que visem o desenvolvimento de práticas inclusivas para o ensino de todos os alunos baseando-se na teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Público alvo: Estudantes de graduação e professores da rede básica.

Inscrições até 18 de agosto pelo e-mail: apzerbato@gmail.com

PERÍODO DE REALIZAÇÃO:

INÍCIO: 19/08/2015

TÉRMINO: 02/12/2015

Local: Sala 1 do Núcleo de Formação de Professores (NFP-UFSCar/área Norte)

CARGA HORÁRIA:

Atividades presenciais: 30 h.

Outras atividades: 30 h.

Total da carga horária: 60 h.



HAVERÁ CERTIFICAÇÃO AO FINAL DO CURSO.

*Professores da Rede Estadual receberão certificação pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo)

COMO SE INSCREVER?



Alunos das licenciaturas: sistema ProgradWeb
Professores da educação básica: encaminhar um e-mail para apzerbato@gmail.com para confirmar interesse pela Aciepe, e comparecer no primeiro encontro para efetivar sua inscrição.

Professoras responsáveis: Profa. Dra. Enicéia G. Mendes e Profa. Ana Paula Zerbato
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar

NÚMERO DE VAGAS: 15 para professores e 15 para estudantes.

APÊNDICE P

PARTE 1: CASO DE ENSINO VIVENCIADO PELA PROFESSORA MARÍLIA

Meu nome é Marília, sou formada em Letras e estou na rede estadual há 6 anos. Não fiz nenhuma outra graduação ou especialização na minha área, devido à grande correria da vida e o nascimento do meu filho. Sinto que hoje, isso me faz muita falta, pois poderia melhorar a minha prática pedagógica e, quem sabe, me ajudar com os alunos deficientes.

Na faculdade não tive nenhuma disciplina sobre educação especial, não tive práticas em sala de aula durante o estágio, ou seja, iniciei meu trabalho sem o menor conhecimento e sem saber como trabalhar, falar e lidar com esse aluno em sala de aula.

Em 2010 trabalhei com um aluno com síndrome de Prader-Willi. Eu era professora auxiliar de língua Portuguesa e tinha as opções de sair da sala com o aluno ou permanecer. Por decisão da professora regular, sempre fiquei na sala com ela. Esse aluno era bem assistido pela família, tinha acompanhamento médico, fazia atividade física e era alfabetizado. Não escrevia com letra de mão, somente forma e conseguia realizar cópias sem problemas. A leitura era bem pausada, bem calma e sempre ia à biblioteca para retirar livros.

Durante um ano de trabalho em momento algum esse aluno foi encaminhado a sala de recursos e eu, como professora auxiliar, nunca trabalhei atividades diferentes com ele. A professora regular, poucas vezes, até levou algo diferente, mas no sentido de pintura, ligar palavra, completar palavras com sílabas, atividades bem infantilizadas e muito abaixo do nível dele.

Analisando hoje as atitudes dela, acredito que em nada tinha contribuído para evolução no aprendizado dele. Toda a bagagem que ele trouxe para o ensino fundamental II e médio, foram obtidos na APAE e no ciclo I, quando tinha apenas uma professora dentro da sala. A inclusão apenas acontece socialmente, pois ele tinha os amigos, praticava algumas atividades durante as aulas de educação física e nada mais. Não houve nenhuma alteração no ambiente físico da escola, e o aluno era obeso e estudava na parte de cima, que precisava subir e descer escadas várias vezes ao dia. Ele permaneceu na escola por 4 anos e quando eu conheci, estava na 7 série. Poucos tinham paciência com ele, isso falando em relação a funcionários e professores. Por fim, ele foi cursar o ensino médio em outra escola e não soube como se deu esse processo dentro dessa escola.

Depois desse aluno, meu segundo contato com aluno com deficiência foi esse ano, 2015. Trabalho numa escola do Ensino Fundamental II e a escola possui dois deficientes cadeirantes um no ensino fundamental (6º ano, que é meu aluno) e outro no ensino médio (que não tenho muito contato). Conhecemos o aluno do ensino fundamental ano passado, pois os pais estiveram na escola para conhecer e apresentar o ambiente para o aluno. Algumas alterações foram necessárias: rampa para cadeira de rodas, mesa adaptada e um notebook para a realização das atividades. A cidade é muito pequena e o caso dele é bem conhecido e no dia dessa visita ouvi muitos comentários sobre ele, de vários professores. Diziam que devia ser horrível trabalhar com ele, que não sabiam como lidar, que não queriam pegar a sala dele, e assim por diante.

Nesse dia por curiosidade quis ver de longe esse aluno e me surpreendi pela sua aparência física: ele possuía uma cabeça um pouco maior que o normal, olhos grades com feridas, lábios grandes, ele é bem pequeno e com a cabeça semi elevada. Meu primeiro pensamento foi: “Nem quero dar aula para esse aluno”. Hoje me arrependo!!

No primeiro dia de aula lá estava ele na sala. Assustei e não sabia o que fazer. A equipe gestora em momento algum reuniu os professores para dar qualquer orientação sobre ele, apenas nos disse que era inclusão, tínhamos que fazer atividades diferenciadas e escrever com letra de forma na lousa para ele copiar. Por ser aluno de inclusão já tinha nota 5,0 garantida e passaria de ano. Nos primeiros dias não soube como lidar com ele, me mantive distante, sem saber o que falar e como falar com ele. Não sabia nada sobre a deficiência dele. Ele tinha uma colega, que o acompanha desde a 1 série, que fica ao lado dele e o ajuda sempre que precisa. Existe uma pessoa contratada que fica o tempo todo na escola, como cuidadora, mas sem formação nenhuma, apenas para receber na chegada, leva-o ao banheiro, para o pátio, mas não o ajuda no ensino e aprendizagem.

Aos poucos fui chegando até ele e me surpreendi muito. Ele é superdesenvolvido, mas graças à família, pois a mãe se formou em Pedagogia e ajuda muito. A escola serve apenas para inclui-lo socialmente, pois na aprendizagem em nada ajudou. Nenhum professor prepara atividades diferenciadas, o notebook sempre tem algum problema e não funciona e nesses últimos dias ele estava sem porque sumiu. Hoje descobrimos que uma professora levou para casa para usar e não avisou. Eu até tentei levar textos em PDF, mas o notebook não tinha suporte. A cuidadora instalou uns jogos, mas os amigos estavam dispersando nas aulas e querendo jogar. Por fim, o próprio aluno deficiente não quis mais o notebook na sala.

Esse aluno se relaciona bem com os demais, ninguém o maltrata, ele é bem cuidado, tem atenção de todos. A família é muito presente na escola, participa das reuniões.

Terminarei o ano com a certeza que não contribuí em nada no processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Como já relatei, preparei uma única vez uns textos e por fim, o notebook não ajudou. Depois disso nada mais fiz. Essa semana dividi a sala em grupos e o inclui, mas a atividade era ilustrar uma letra de música. Impossível! Ele não tem movimentos nas mãos para isso! Mais um fracasso!!

Quando li o nome desse curso, me motivei por ele. Não tenho formação nenhuma em educação especial e quem sabe para o ano que vem, eu consiga adquirir meios para contribuir melhor com o ensino e, quem sabe, ajudar outras colegas que sintam-se perdidas em saber como lidar com ele.

Conversando com a cuidadora, ela me disse que ele teve Mal de Simioto, e que não é possível divulgar o nome dele.

PARTE 2

PARECER DO CASO DE ENSINO DA PROFESSORA MARÍLIA ELABORADO PELOS ESTUDANTES PARTICIPANTES EM COLABORAÇÃO COM A PESQUISADORA, EMBASADO NO ROTEIRO DE ANÁLISE DO CASO (Apêndice D)

Caso analisado: Professora Marília

A professora Marília nos apresentou seu caso de ensino de forma clara e coerente, no formato de narrativa e com apontamentos importantes sobre o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O primeiro de seus apontamentos é sobre a forma como estão sendo avaliados os alunos com deficiência, ou não avaliados, pois segundo seu relato a orientação que recebem é “passar” o aluno de ano e dar nota 5, o aluno aprendendo ou não.

Outro apontamento apresentado é o papel do cuidador: quando um aluno apresenta dificuldades de vida diária, falta de autonomia para questões fisiológicas e depende de alguém para realizar determinadas atividades, como comer e ir ao banheiro, é necessário um cuidador na escola, mas este não é habilitado para auxiliá-lo em suas atividades de aprendizagem, para as questões de aprendizagem é necessário um professor de Educação Especial ou outro profissional especializado, são dois profissionais diferentes e importantes para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. É necessário avaliar a necessidade de um ou de outro. Hoje em dia, muitos pais estão ganhando na justiça o direito de ter um cuidador na escola para auxiliar os seus filhos. É preciso orientar os pais para lutar por esses direitos! No caso do aluno descrito ele já tem o cuidador auxiliando-o nas atividades diárias. Mas o professor de Educação Especial ou outro profissional especializado seria importante para auxiliá-los nas questões de ensino e aprendizagem.

A professora relatou o uso do notebook pelo aluno em sala de aula, mas que infelizmente este acabou trazendo problemas, pois o excluía ainda mais das atividades. O uso da tecnologia é importante nos dias de hoje e alguns alunos nunca escreverão da maneira tradicional da escola (lápiz e caderno), por isso, o uso do notebook poderia ter sido um recurso para auxiliá-lo nessas questões. Como o uso do notebook pelo aluno poderia ser um apoio positivo para sua aprendizagem?

Como sugestão, recomendamos que nos relate mais sobre a participação da família do aluno nas questões escolares. E os demais profissionais da escola, como tem sido a participação deles nas questões de inclusão escolar? E por fim, faça uma reflexão sobre a relação entre a teoria que vem aprendendo ao longo de sua formação e sua prática pedagógica.

Parabéns pelo seu trabalho e tenha certeza de que estará contribuindo sim para o processo de ensino e aprendizagem de seu aluno, pois você é uma professora preocupada com essas questões e tempo de aprender dele pode ser diferente dos outros, então não se angustie! Cabe lembrar que o ano ainda não acabou e ainda há possibilidade de ensinagem por sua parte para com esse aluno. E tudo o que o aluno escuta vindo de você gera algum tipo de aprendizagem ... Que tal tentarmos colocar em prática algo desta Aciepe e modificarmos a aprendizagem deste aluno ainda este ano? Obrigada por compartilhar conosco suas práticas!

APÊNDICE Q
PLANO DE AULA BASEADO EM DUA PREENCHIDO PELA PROFESSORA
FÁTIMA

PLANO DE AULA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DUA ¹																															
<p>PARTE 1:</p> <p>Para iniciar a tarefa de elaboração de uma atividade baseada no Desenho Universal para Aprendizagem, primeiro temos que conhecer um pouco o aluno Público-Alvo da Educação Especial de vocês e o contexto da sala comum/escola. Nessa primeira parte, coloquem as informações que tiver acesso na escola ou com a família. Não tem problema se ficar algum espaço em branco, mas quanto maior for o número de informações, mais detalhado fica o plano da (s) aula (s).</p> <p>I - Identificação</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Nome da Escola</td><td>CEMEI</td></tr> <tr><td>Nome do Professor</td><td></td></tr> <tr><td>Fase/ano da turma</td><td>Fase 5 - complementar</td></tr> <tr><td>Número de alunos</td><td>20</td></tr> <tr><td>Idade dos alunos</td><td>4-5 anos</td></tr> <tr><td>Local da aula</td><td></td></tr> <tr><td>Tempo da aula</td><td>+ - 2 dias</td></tr> <tr><td>Período</td><td></td></tr> <tr><td>Data (s) da aula (s)</td><td></td></tr> </table> <p>II - Informações Escolares do Aluno PAEE</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Nome do aluno:</td><td></td></tr> <tr><td>Idade:</td><td>5</td></tr> <tr><td>Idade em que iniciou a escolarização:</td><td></td></tr> <tr><td>Histórico escolar do ensino comum/Antecedentes relevantes</td><td></td></tr> <tr><td>Histórico escolar da Educação Especial/ Antecedentes relevantes/ Diagnóstico</td><td></td></tr> <tr><td>Potencialidades identificadas no aluno</td><td>- Coordenação motora fina - unção de peças espaciais; - adora histórias</td></tr> </table>	Nome da Escola	CEMEI	Nome do Professor		Fase/ano da turma	Fase 5 - complementar	Número de alunos	20	Idade dos alunos	4-5 anos	Local da aula		Tempo da aula	+ - 2 dias	Período		Data (s) da aula (s)		Nome do aluno:		Idade:	5	Idade em que iniciou a escolarização:		Histórico escolar do ensino comum/Antecedentes relevantes		Histórico escolar da Educação Especial/ Antecedentes relevantes/ Diagnóstico		Potencialidades identificadas no aluno	- Coordenação motora fina - unção de peças espaciais; - adora histórias	<p>Dificuldades apresentadas pelo aluno</p> <p>- socialização - concentração - falta de habilidades - falar, ouvir, andar rápido</p> <p>Envolvimento da família e outros profissionais no processo educacional</p> <p>III - Sobre o AEE</p> <p>Frequente a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> DESCONHEÇO</p> <p>Dias da semana</p> <p>Horário/Tempo de atendimento</p> <p>Como é organizado o atendimento? <input type="checkbox"/> individualizado <input type="checkbox"/> grupos pequenos <input type="checkbox"/> grandes grupos</p> <p>Há outros profissionais envolvidos? Quais? (Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Cuidador, etc)</p> <p>Existem orientações do professor de Educação Especial para o professor do Ensino Comum? Quais?</p> <p>IV - Sobre o processo de aprendizagem do aluno:</p> <p>Informações sobre seu desenvolvimento motor/físico/sensorial</p> <p>- apresenta muita dificuldade no correr, pular, andar rápido</p> <p>Canal prioritário para receber a informação (auditivo, visual, gestual, oral, escrito, etc) - acho que muito gestual e oral</p> <p>Canal prioritário para expressar a informação (auditivo, visual, gestual, oral, escrito, etc) - gestual e um pouco oral</p>
Nome da Escola	CEMEI																														
Nome do Professor																															
Fase/ano da turma	Fase 5 - complementar																														
Número de alunos	20																														
Idade dos alunos	4-5 anos																														
Local da aula																															
Tempo da aula	+ - 2 dias																														
Período																															
Data (s) da aula (s)																															
Nome do aluno:																															
Idade:	5																														
Idade em que iniciou a escolarização:																															
Histórico escolar do ensino comum/Antecedentes relevantes																															
Histórico escolar da Educação Especial/ Antecedentes relevantes/ Diagnóstico																															
Potencialidades identificadas no aluno	- Coordenação motora fina - unção de peças espaciais; - adora histórias																														
<p>V, Sobre a sala de aula:</p> <p>Informações sobre os alunos: (características gerais dos alunos, se a turma é calma, agitada, participativa, interessada, etc)</p> <p>- a turma é bem falante e agitada, mas quando conversamos sobre os módulos são muito participativos e interessados. Estes sempre discutem</p> <p>Informações sobre a rotina da sala de aula: (existem atividades em grupo, algum recurso, uso da biblioteca, educação física, projetos, etc)</p> <p>- quando falamos das artes preparamos para o filme do mês (v. e b). Depois fomos para o planejamento. Voltamos a fazer algo a respeito da conversa e hora do conto. Então juntos a depois fazemos as atividades (somos)</p> <p>PARTE 2</p> <p>A partir desse momento vocês pensarão na atividade que será elaborada tendo como perspectiva o Desenho Universal para Aprendizagem:</p> <p>VI - Ensino comum:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Área a ser trabalhada:</td><td></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Língua escrita</td><td><input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Matemática <input checked="" type="checkbox"/> Teatro</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Artes visuais</td><td><input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Outros* Especificar:</td><td>socialização, habilidades sequenciais</td></tr> <tr><td>Objetivo da atividade:</td><td>- Desenvolver socialização, oralidade e sequência da história</td></tr> <tr><td>Metodologia</td><td>- Estratégias para engajamento dos alunos (um vídeo, uma conversa, um objeto que trate do assunto, caixa surpresa, etc): - construção dos personagens e das cenas da história</td></tr> </table>	Área a ser trabalhada:		<input type="checkbox"/> Língua escrita	<input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Matemática <input checked="" type="checkbox"/> Teatro	<input checked="" type="checkbox"/> Artes visuais	<input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Outros* Especificar:	socialização, habilidades sequenciais	Objetivo da atividade:	- Desenvolver socialização, oralidade e sequência da história	Metodologia	- Estratégias para engajamento dos alunos (um vídeo, uma conversa, um objeto que trate do assunto, caixa surpresa, etc): - construção dos personagens e das cenas da história	<p>PARTE 2</p> <p>Estratégias para apresentação do conteúdo (como o conteúdo será apresentado: em uma folha de atividades, por meio de imagens, por meio de um filme, por meio de uma história, etc):</p> <p>- por meio de personagens e cenas da história: Os três Porquinhos - com o livro e o filme</p> <p>Estratégias para ação e expressão dos alunos (como os alunos expressarão se entenderam o conteúdo: por meio de uma lista de atividades, individual, em pares ou coletiva; por meio de uma conversa, por meio de desenhos, etc):</p> <p>- será na construção e montagem coletiva (pequenos grupos) da história</p> <p>Recursos didáticos/ materiais necessários:</p> <p>- cartolina - palha - EVA - cartelinhas coloridas - palito</p> <p>Avaliação do ensino e aprendizagem:</p> <p>Bibliografia</p>																		
Área a ser trabalhada:																															
<input type="checkbox"/> Língua escrita	<input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Matemática <input checked="" type="checkbox"/> Teatro																														
<input checked="" type="checkbox"/> Artes visuais	<input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia																														
<input type="checkbox"/> Outros* Especificar:	socialização, habilidades sequenciais																														
Objetivo da atividade:	- Desenvolver socialização, oralidade e sequência da história																														
Metodologia	- Estratégias para engajamento dos alunos (um vídeo, uma conversa, um objeto que trate do assunto, caixa surpresa, etc): - construção dos personagens e das cenas da história																														

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO 1
APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenho Universal para a Aprendizagem: Práticas Educativas na Inclusão Escolar

Pesquisador: Ana Paula Zerbato

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43220115.1.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.041.571

Data da Relatoria: 12/05/2015

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem o objetivo geral de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e como objetivos específicos: (a) levantar e analisar como os professores planejam suas práticas para ensinar; (b) a partir desse levantamento discutir os casos de ensino dos participantes e produzir novas práticas e estratégias escolares para favorecimento da inclusão escolar fundamentando-se na teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem. Os participantes serão, no mínimo, dez professores que tenham em suas salas de aula alunos do público-alvo da Educação Especial inseridos, e dez alunos de graduação em licenciaturas. O estudo será baseado na pesquisa qualitativa e colaborativa, ou seja, pesquisador e participantes questionarão a realidade educativa em que trabalham, analisarão as dificuldades e compartilharão as tomadas de decisões. Para coleta de dados será utilizado uma ficha de caracterização dos participantes, roteiro para orientação das reuniões do programa de formação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores e graduandos de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.041.571

licenciatura, baseando-se nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem.

Objetivo Secundário:

(a) levantar e analisar como os professores planejam suas práticas para ensinar; (b) a partir desse levantamento, discutir os casos de ensino dos participantes e produzir novas práticas e estratégias escolares para favorecimento da inclusão escolar fundamentando-se na teoria do DUA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos e benefícios são descritos conforme segue.

Riscos:

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante dos outros participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Benefícios:

Os benefícios da presente pesquisa consistem na oportunidade dos participantes em analisar como estão se dando as práticas educativas diferenciadas na inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e aprender novos meios para elaboração de práticas pedagógicas inclusivas a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem que visam a participação e aprendizado de todos os estudantes em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área que se destina e, além disso, os seguintes documentos foram apresentados.

- a) Folha de rosto assinada e preenchida corretamente;
- b) Arquivo contendo projeto de doutorado;
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- d) Instrumentos de coleta de dados: Ficha de caracterização dos participantes para coletar informações dos participantes relacionadas a dados pessoais, formação e atuação profissional (Apêndice B do projeto) e Ficha de avaliação objetiva para coleta de anotações que os sujeitos considerem relevantes sobre sua participação no grupo de formação realizado (Apêndice C do projeto).

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.041.571

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

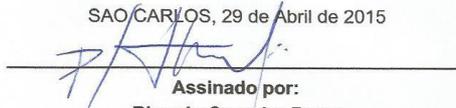
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 29 de Abril de 2015



Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2
**MODELO PARA PLANO DE AULA TENDO COMO BASE OS PRINCÍPIOS
 DO DUA (NUNES, MADUREIRA, 2015)**

Docente:	Data:
----------	-------

Tópicos da aula:

Nível de educação / ensino:					Ano de escolaridade:	Nº de alunos:
Pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Secundário		

I. Objetivos e conteúdos programáticos por áreas curriculares

	Descrição
Áreas curriculares	
Objetivos	
Conteúdos	
Aprendizagens esperadas	

Articulação dos conteúdos da aula com aprendizagens anteriores (Qual a relação com os conteúdos aprendidos anteriormente? Como suscitar a atenção das crianças /alunos? Como motivar as crianças/alunos?)

2. Materiais / Recursos

Envolvimento (Materiais / recursos facilitadores da motivação e envolvimento dos alunos)	Representação (Materiais / recursos facilitadores da compreensão dos conteúdos a lecionar)	Ação / Expressão (Materiais / recursos facilitadores da participação ativa dos alunos)

3. Estratégias / atividades

3.1. Modalidade de trabalho

	Individual	A Pares	Em pequeno grupo
Para o grupo / turma			
Para a criança/s ou aluno/s específico/s:			

3.2. Formas de comunicação a usar:

	Formas de comunicação a usar com os alunos						
	Linguagem oral	Língua gestual	Símbolos Pictográficos	Escrita		Gestos	Outra. Qual?
				Negro	Braille		
Com o grupo / turma							
Com a criança /s ou aluno/s específico/s:							

Processo de apresentação / explicitação dos conteúdos:

	Apresentação / explicitação de conteúdos:					
	Vivências de situações práticas	Informação visual	Informação verbal		Utilização de recursos multimédia. Quais?	Outra. Qual?
			Oral	Escrita		
Para o grupo / turma						
Para a criança/s ou aluno/s específico/s:						

3.3. Atividades a realizar:

	Tipo de atividades					
	Realização de experiências	Trabalho de projeto	Jogos	Apresentação oral	Resolução de problemas	Outra. Qual?
Pelo grupo / turma:						
Pela criança / aluno/s específico/s:						

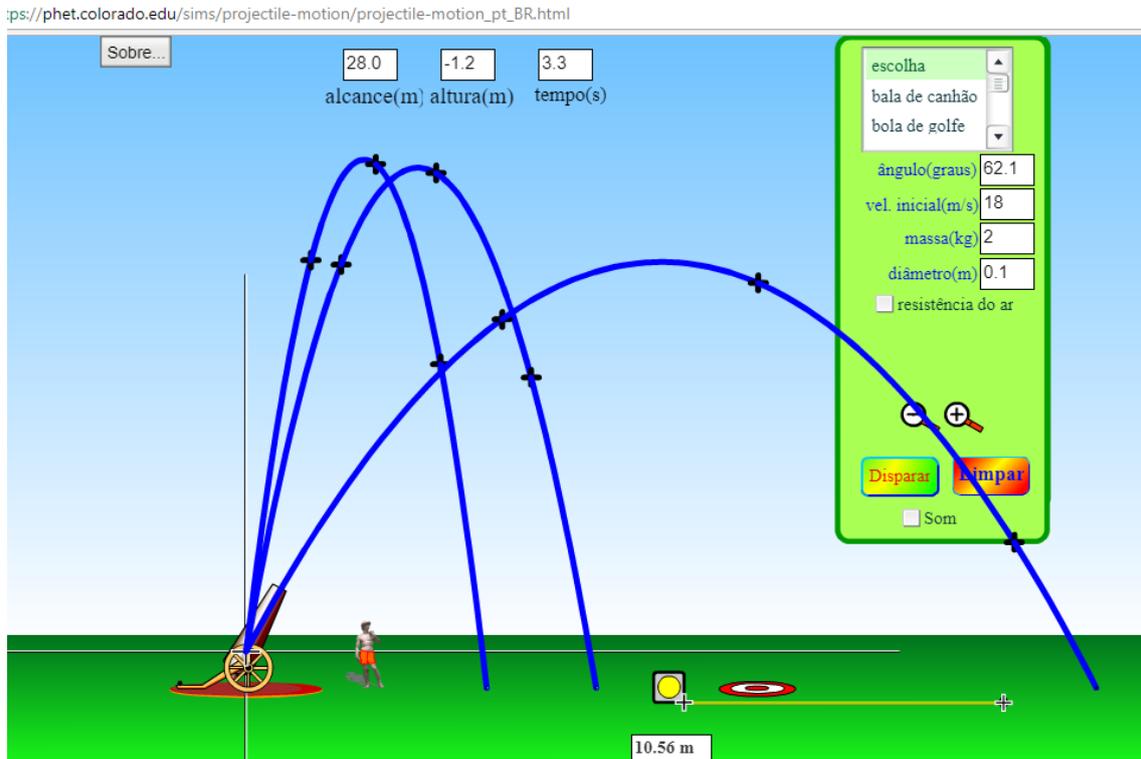
4. Balanço da aula

Elaboração do sumário, resposta a dúvidas/questões, análise do que os alunos aprenderam, indicação de TPC, etc.

5. Avaliação: Objetivos da aula foram ou não alcançados?

Aprendizagens esperadas (No final da aula os alunos devem ser capazes de:)	Supera as expectativas	Corresponde às expectativas	Ainda não corresponde às expectativas

ANEXO 3
ATIVIDADE REALIZADA PELO PARTICIPANTE RENATO DURANTE SUA
REGÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO APÓS O PROGRAMA DE
FORMAÇÃO



Fonte: Material cedido pelo participante Renato.