

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Heidy Gonzalez Teixeira da Costa

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: o aprender e o ensinar nos
Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva**

Taubaté – SP

2022

Heidy Gonzalez Teixeira da Costa

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: o aprender e o ensinar nos
Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa
como requisito para obtenção do Título de Mestre
pelo Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para
Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes
Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C837d Costa, Heidy Gonzalez Teixeira da
Desenho universal para aprendizagem: o aprender e o ensinar
nos Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva /
Heidy Gonzalez Teixeira da Costa. -- 2022.
102 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Inclusão. 2. Desenho universal para aprendizagem.
3. Professores – Formação- Anos iniciais do ensino fundamental.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

Heidy Gonzalez Teixeira da Costa

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: o
aprender e o ensinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental na
perspectiva inclusiva**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa
como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Calil.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté - Orientadora

Assinatura:



Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Ana Silvia Moço Aparício - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Assinatura:



Dedico esta pesquisa a Deus que me deu sabedoria, coragem e perseverança para realizar esta dissertação. E a meus pais que mesmo do céu torcem pelo meu sucesso profissional. A meu esposo Wiliam, e filhos Giulia e Gustavo que estavam comigo durante toda a trajetória do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de várias contribuições, às quais transcrevo aqui os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus, por me guiar em todos os momentos e me ensinar sempre.

Agradeço à minha família, que desde sempre acreditou no meu potencial e me apoiou incansavelmente em todas as minhas conquistas. Meu marido William, por entender minhas ausências e por me apoiar sempre. Meus filhos Giulia e Gustavo, por me acompanharem nas aulas online, estudando comigo sempre, estando sempre ao meu lado e torcendo por mim! Amo vocês eternamente!

Agradeço aos meus pais, que, estando no céu, tenho certeza, veem meu desejo de cursar o Mestrado em Educação estar se concretizando.

Agradeço à minha primeira orientadora, Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, por me ajudar no início desta pesquisa com os apontamentos da banca e pela parceria e companheirismo da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que aceitou ser minha orientadora e caminhar comigo no árduo percurso de tornar me uma pesquisadora.

À professora Mércia Aparecida da Cunha Oliveira, por acreditar que é possível a inclusão escolar em sua longa jornada de pesquisadora e pelo olhar atento.

À Professora Suelene Regina Donola Mendonça, que me inseriu no grupo de pesquisa do DUA. À Profa Dra Ana Sílvia Moço Aparício, pelas contribuições na qualificação e na banca.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Campos do Jordão, pelas Secretárias Marta Maria Esteves e Hilda Maria Degli Esposti Sirin da Silva, pela oportunidade de fazer parte da equipe da Secretaria de Educação, possibilitando a concretização de cursar o Mestrado Profissional em Educação e trabalhar com a Educação Especial do município.

Agradeço a atual gestão da Secretaria de Educação de Campos do Jordão pelo apoio da Secretária Maria Inês de Paiva da Silva e do secretário Adjunto Edson Rogério Godoy.

Agradeço a equipe gestora em nome de Maria Lúcia de Moraes Pinelli e Maria Solange de Alvarenga Rossi pelo acolhimento e colaboração.

Agradeço a todos os meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, que me ajudaram durante a caminhada para alcançar este sonho.

Agradeço a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Campos do Jordão, que sempre me apoiou como coordenadora da Educação Especial do Município.

Agradeço imensamente aos professores e aos participantes voluntários desta pesquisa, por suas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso pesquisa e do meu aperfeiçoamento profissional.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) consiste numa abordagem curricular que busca contribuir para aprendizagem de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de soluções educacionais, para que todos possam aprender sem barreiras. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e refletir sobre saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em uma cidade da Serra da Mantiqueira, após encontros formativos, utilizando como aporte a abordagem do Desenho universal para Aprendizagem. A revisão da literatura foi centrada nos conceitos de Educação Inclusiva e de Desenho Universal para a Aprendizagem, tendo como referenciais teóricos Maria Tereza Eglér Mantoan, Monica de Carvalho Magalhães Kassar e Elizabete Cristina Costa-Renders. A metodologia utilizada foi de enfoque qualitativo, denominada pesquisa-formação e contou com os seguintes instrumentos: questionários *online* ao final de cada encontro formativo, entrevista com a coordenadora da escola, e um grupo focal. A referida escola de Anos Finais do Ensino Fundamental conta com o maior número de alunos matriculados que apresentam deficiência intelectual. Todos os 30 professores participaram dos encontros formativos. Ao todo foram oito encontros, sendo seis de forma remota, por conta da pandemia, e dois presenciais, quando do retorno das aulas. Depois dos encontros formativos, foi realizado um grupo focal com participação de sete professores voluntários. Os dados foram analisados mediante os registros do diário reflexivo da pesquisadora, a entrevista com a coordenadora pedagógica e as falas dos docentes que participaram dos encontros formativos e do grupo focal. Depois de conscientizar e sensibilizar o grupo de participantes sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência, pois o DUA é uma abordagem direcionada a práticas inclusivas concretas dentro da escola, percebemos que há necessidade de priorizar a formação continuada dos docentes participantes, promovendo mais encontros formativos voltados para o DUA e para práticas inclusivas visando a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Desenho Universal para Aprendizagem. Formação de Professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Universal Design for Learning (UDA) is a curricular approach that seeks to contribute to everyone's learning, both in physical terms and in terms of educational solutions so that everyone can learn without barriers. This research aims to identify and reflect on knowledge built by a group of teachers who work at a Municipal Elementary School in a city in Serra da Mantiqueira, after training meetings, using the proposal of the Universal Design of Learning as an approach. The literature review focused on the concepts of Inclusive Education and Universal Design for Learning, having as theoretical references Maria Tereza Eglér Mantoan, Monica de Carvalho Magalhães Kassar e Elizabete Cristina Costa-Renders. The methodology used had a qualitative approach, called research-training and had the following instruments: online questionnaires at the end of each training meeting, an interview with the school coordinator, and a focus group. The aforementioned school for the Final Years of Elementary School has the largest number of enrolled students who have intellectual disabilities. All 30 teachers participated in the training meetings. In all, there were eight meetings, six of which were remote, due to the pandemic and two in person when classes returned. After the training meetings, a focus group was held with the participation of seven volunteer teachers. The data were analyzed through the records of the researcher's reflective diary, the interview with the pedagogical coordinator and the speeches of the professors who participated in the training meetings and the focus group. After raising awareness and sensitizing the group of participants about the importance of inclusive pedagogical practices for students with disabilities, as the DUA is an approach aimed at concrete inclusive practices within the school, we realized that there is a need to prioritize the continuing education of participating teachers, promoting more training meetings focused on the DUA and on inclusive practices aimed at the learning of students with or without disabilities.

KEYWORDS: Inclusion. Universal Design for Learning. Teacher Training in the Final Years of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das matrículas dos alunos no município/2020.

Quadro 2 – Distribuição das matrículas dos alunos com deficiência no município/2020.

Quadro 3 – Distribuição das matrículas dos alunos com deficiência na escola pesquisada/ 2020.

Quadro 4 – Formação acadêmica dos docentes

Quadro 5 – Formações em Trabalho Docente Coletivo.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CIREPE – Centro de Recursos Pedagógicos Especiais

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação.

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SED – Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivos	23
1.1.1 Geral	23
1.1.2 Específicos	23
1.2 Organização da Pesquisa	24
2 NA CONQUISTA DE ESCOLAS MAIS INCLUSIVAS	25
2.1 A importância das políticas públicas que embasam a Educação Inclusiva e a sua efetivação na prática cotidiana escolar	30
2.2 O Desenho Universal para Aprendizagem e a importância do desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva inclusiva	35
3 METODOLOGIA	43
3.1 Procedimentos para Coleta de dados	44
3.2 Participantes	47
3.3 Instrumentos de pesquisa	48
3.3.1 Questionário	48
3.3.2 Encontros Formativos	48
3.3.3 Diário reflexivo da pesquisadora	49
3.3.4 Entrevista	50
3.3.5 Grupo Focal	51
4 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
4.1 Caracterização dos dados	55
4.1.1 Delimitação do estudo	55
4.2 Caracterização da escola	57
4.3 Caracterização da comunidade escolar	57
4.4 Caracterização do corpo docente	58
4.5 Caracterização do Trabalho Docente Coletivo	59
4.6 Resgatando as falas dos professores nos encontros formativos e no grupo focal	60
4.7 Silêncios revelados nos formulários preenchidos	63
4.8 Impressões da pesquisadora	64
4.9 Categorias de análise	65

4.9.1 Questões emocionais	66
4.9.2 Desabafos	66
4.9.3 Desafios	67
4.9.4 Inseguranças	68
4.10 Práticas docentes	69
4.10.1 Sugestões	69
4.10.2 Silêncios reflexivos	73
4.10.3 Impressões da coordenadora	74
4.10.4 Mudanças das práticas de ensino utilizando o DUA como abordagem curricular	76
5 CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista	86
APÊNDICE B – Questionário da coordenadora pedagógica	88
APÊNDICE C – Encontros formativos	89
APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal	92
E-book Guia Prático para Coordenadores Pedagógicos	94
ANEXO A – Ofício à Secretaria de Educação	115
ANEXO B – Ofício à Instituição Escolar	116
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
ANEXO D – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	119

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A profissão docente apresenta peculiaridades exigidas pelos diferentes contextos, de acordo com diferentes aspectos culturais, sociais, históricos e os tipos de sentimento de pertencer às organizações escolares em que o professor/formador se insere.

Minha trajetória profissional está contemplada nos estudos de André (2005), Marcelo (2009), Shulman (2016) e Day (1999), que desenvolveram estudos e pesquisas sobre a formação de professores e as práticas de ensino. Ingressei na docência há mais de 20 anos, assim que comecei a Licenciatura em Pedagogia, em 2001. Sempre fui dedicada, sonhadora e acreditava que podia mudar o mundo das desigualdades sociais pela Educação. Fiz pós-graduação (duas na área da Educação), outra licenciatura e atuo na área no atendimento psicopedagógico desde 2007.

Como docente efetiva, pude conhecer muitas escolas na cidade de Campos do Jordão. Na minha carreira docente, pude verificar como é difícil a atuação do Professor Especialista em Psicopedagogia trabalhar numa escola em que o diretor ou o coordenador pedagógico não são parceiros. Neste momento me senti motivada a prestar outro concurso como diretor de escola para poder fazer a diferença na vida dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Prestei o concurso, deixei o trabalho com a Educação Especial e comecei a atuar como gestora escolar. Para Bolívar (apud MARCELO, 2007, p. 12), “a crise de identidade profissional docente deve ser entendida num período de desmoronamento na perspectiva dos princípios da modernidade”. Essas transformações, como a estabilidade de um concurso público e a mudança de atuação como gestor escolar, me fizeram assumir uma sensação de desestabilidade, deixando a estabilidade e a experiência como docente por nove anos para iniciar minha transformação profissional como gestora escolar com novos desafios e novas experiências.

Venho de uma família simples, filha de um caminhoneiro que estudou até a 4ª série, que só teve a oportunidade de voltar aos estudos com mais de 55 anos, e uma professora alfabetizadora. Meu pai viajava longos meses; na infância tivemos pouco a sua presença em nossa família, devido aos seus compromissos profissionais. Minha mãe, formada no Magistério, fez faculdade de Letras, a primeira da família Gonzalez a se formar em uma Universidade. Foi Professora da Educação Básica I do Estado de São Paulo por 25 anos, dando aulas em dois períodos para sustento da família e ao se aposentar retornou para a cidade de Campos do Jordão. Continuou lecionando Língua Portuguesa e Espanhola e retornou, quando efetivada, a dar aulas

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se aposentou definitivamente no ano de 2012. Meus pais tiveram quatro filhos: Anderson, Rosa Elaine, Heidi e Francinne.

Meu processo de ensino teve como ponto de partida a pré-escola, na cidade de Campos do Jordão, aos 4 anos de idade, com uma professora muito carinhosa, mas tenho poucas lembranças dessa época.

Neste mesmo ano minha família mudou para a cidade de São José dos Campos e iniciei no primeiro ano numa escola muito grande. Infelizmente fui para o segundo ano sem estar alfabetizada. No segundo ano, tive aulas com uma professora muito exigente, mas que conseguiu me alfabetizar, a quem serei eternamente grata. Nesta escola, estudei até o 8º ano. No Colegial, precisei mudar de escola, pois o Estado de São Paulo havia separado os alunos do Primeiro Grau dos alunos do Segundo Grau. Fui fazer o primeiro ano do Colegial para, posteriormente, fazer a Faculdade de Direito, que era meu grande sonho. Fiz o Primeiro Colegial e resolvi fazer o Magistério por gostar de crianças e também por já ter uma profissão e poder trabalhar para pagar a faculdade no futuro.

Me formei no Magistério e no ano seguinte minha mãe se aposentou. Retornamos, assim, para minha cidade natal, Campos do Jordão.

No ano 2000, iniciei a Faculdade de Direito, na Universidade do Vale do Paraíba, em São José dos Campos. Fiz o primeiro ano, mas em junho desse mesmo ano, iniciei como professora dos anos iniciais na zona rural, numa comunidade muito pobre, e lecionava na igreja do bairro. Os horários de ônibus eram difíceis, ir e vir de Campos do Jordão para São José dos Campos era muito cansativo. Foi naquela época que decidi que queria ser professora, amava dar aulas e me sentia realizada junto às crianças. Resolvi investir na carreira docente, deixando o amor pela Faculdade de Direito e iniciando a Faculdade de Pedagogia na UNITAU. Tinha como desejo um dia ser Diretora de Escola, achava um cargo importante.

O que me marcou no período universitário foi a ampliação de conhecimentos e o aperfeiçoamento profissional. Eu ampliei meus horizontes. Tive muitos professores nessa época que marcaram a minha carreira profissional para sempre.

Nesse período, também fiz um curso de formação continuada chamado PROFA (Programa para Professores Alfabetizadores), que contribuiu muito para a compreensão do processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos e sobre as hipóteses de escrita da teórica Emília Ferreiro. Foi um divisor de águas na minha profissão docente e que até hoje me auxilia muito. Para Marcelo (2009), a formação continuada é muito importante para os professores se tornarem adaptativos, ou seja, tornarem pessoas que estão preparadas para aprendizagens

eficientes ao longo da vida, sobretudo pelo fato de as condições sociais estarem em constante mudança e cada vez mais haver a necessidade de as pessoas serem capazes de combinar competência com capacidade de inovação.

Atuei também como professora alfabetizadora no CIREPE (Centro de Recursos Integrados Especiais). Lá, trabalhava com alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual. Aprendi muito com a psicopedagoga que me orientava neste Centro. Nesse período surgiu o amor pela Psicopedagogia e a Educação Especial, fato que me motivou a buscar o Mestrado Profissional na área da Inclusão e Diversidade Sociocultural e a escrever esta dissertação.

Atuei na Prefeitura de Campos do Jordão como professora contratada e fiz o concurso público, me efetivando como professora dos anos iniciais, assim surgindo a tão desejada estabilidade no emprego público.

Fiz especialização em Psicopedagogia Institucional e em 2007 tive a oportunidade de me afastar da sala de aula e atuar como Psicopedagoga da Rede Municipal com atuação no CIREPE, atendendo os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências de Campos do Jordão. Em 2008, tive minha primeira experiência na substituição da direção de uma escola de anos iniciais, por meio de uma licença gestante, e aprendi muito, já que a escola apresentava muitas questões administrativas pendentes da antiga gestão.

Em 2009, retornei para a Psicopedagogia em um novo formato: deveríamos atender os alunos em uma determinada escola e atuei por 3 anos, nos períodos da manhã e tarde. Durante esse período, também substituí a direção de outra escola de Ensino Fundamental I, onde a diretora titular, antes de sair de licença gestante, me ensinou durante um mês a rotina gestora. Foi nessa época que me apaixonei pelo cargo de direção de escola. Neste ano também fiz uma Pós-graduação em Educação Especial, pois apenas esse profissional deveria atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE – e nas Salas de Recursos Multifuncionais, segundo determinação do Ministério da Educação.

Em 2011, fiz um concurso público em Campos do Jordão para Diretor de Ensino Fundamental I e Especialista em Psicopedagogia e fui aprovada nos dois cargos. No ano seguinte fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica do CIREPE pelo Secretário Adjunto de Educação de Campos do Jordão. Realizava formações para os Especialistas em Psicopedagogia da Rede Municipal e acompanhava o trabalho deles nas escolas. Em abril desse mesmo ano, também me efetivei como Professor Especialista em Psicopedagogia da rede. Em dezembro de 2012, fui convocada a assumir o cargo de Diretora dos anos iniciais, no qual atuei

até setembro de 2019. Então recebi o convite da Secretária de Educação para assumir a Função de Confiança de Chefe da Divisão da Educação Especial e EJA, para atuar com a Educação Especial do município de Campos do Jordão. Desde 2018, já fazia formações com os Psicopedagogos da rede e conciliava a direção da escola com as formações psicopedagógicas. Nesse período, aceitei o convite e o desafio de contribuir para a qualidade de ensino dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem da Rede Municipal de Educação.

No ano de 2020 iniciei o Mestrado Profissional em Educação pela UNITAU, formação que sempre almejei e se tornou realidade, assim buscando novos conhecimentos e embasando a minha prática na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os autores trabalhados na disciplina Profissão Docente, na turma de Mestrado em Educação de 2020, me fizeram identificar, como professora, as narrativas apresentadas e querer trabalhar com meus pares de maneira a acreditarem na Educação, visando a prática de uma educação inclusiva igualitária, proporcionando a todas as crianças, com ou sem deficiência, o direito a aprendizagem e ao ensino com qualidade.

Ao analisar a minha trajetória, vejo que busquei encontrar sentido no constante objetivo de adquirir competência profissional. Seja nas formações iniciais como o Magistério e nas graduações em Pedagogia e História, ou nas especializações como a Psicopedagogia Institucional e a Educação Especial, encontrei a minha identidade profissional.

Hoje, em junho de 2022, vejo que o que um dia era sonho hoje se faz realidade, ao me tornar Mestre em Educação, o que significa que anos de dedicação, esforço, reflexões e passando por uma Pandemia me tornaram o profissional que sou hoje, que busca sempre uma educação pública de qualidade para todos. De acordo como Marcelo (2009, p. 11), o seu “eu” profissional evolui ao longo da carreira docente, podendo ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, se integrando ao compromisso social, à disponibilidade para aprender a ensinar, às crenças e valores construídos ao longo de toda a carreira, que foram consolidados com as aprendizagens desenvolvidas. Tenho consciência da minha evolução pessoal e profissional chegando ao fim de um ciclo, ou seja, a conclusão do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, e iniciando uma nova jornada na perspectiva de alcançar uma escola mais inclusiva e igualitária.

De acordo com Zabalza (2000), sermos professores no século XXI pressupõe assumirmos que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior do que estávamos acostumados, e para podermos ajudar os alunos a aprender, teremos que continuar redobrando os esforços para continuarmos a aprender sempre.

No Mestrado Profissional em Educação compreendemos o quanto é importante esse processo reflexivo e a importância da atuação dos professores no processo de aprendizagem dos alunos. Marcelo (2009) afirma essa busca:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p.112).

A identidade profissional não para de se alterar, trata-se de um movimento dialógico que ocorre no decorrer da vida profissional, entrelaçando a vida pessoal e as experiências adquiridas.

1 INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar significa transformar a cultura, as práticas e as políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Acreditando na efetivação qualitativa da Inclusão Escolar, ingressei no ano de 2020 no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, almejando adquirir conhecimento especializado que permitisse contribuir para produção científica no âmbito da Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Neste sentido, o ingresso no Mestrado tem possibilitado o encontro com preceitos teóricos que poderão dar sustentabilidade à minha prática e apontar caminhos para minhas inquietações, buscando compreender a função de Chefe da Divisão da Educação Especial na cidade de Campos do Jordão e como orientar os professores da Rede Municipal de Educação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental.

De acordo com Mantoan (2005), conseguiremos uma escola inclusiva quando, imediatamente, seus planos se direcionarem para uma educação voltada para a cidadania plena, global e livre de preconceitos para os sujeitos com deficiência, reconhecendo a diversidade nas diferenças pessoais.

Nos encontramos em um impasse, pois para podermos reformar a Instituição Escolar, teremos que reformar as mentes e pensamentos das pessoas que a compõe. Não poderemos reformar as mentes sem antes reformar as Instituições tão enraizadas com políticas excludentes e seletivas (MORIN, 2001, apud MANTOAN, 2005, p. 20).

Segundo Patto (2008), a educação inclusiva disseminada pelas políticas educativas e modificada por elas em âmbitos nacionais ainda não se mostra capaz de modificar significativamente a prática pedagógica das escolas de ensino comum, quando se trata da escolarização de alunos com deficiência. Conseqüentemente, a inclusão escolar tem se ampliado muito mais pelo próprio discurso difundido pelas políticas do que em mudanças concretas e significativas que alteram a cultura escolar no contexto das práticas educativas em sala de aula. A atuação dessas políticas acaba atenuando práticas inclusivas precárias que, de acordo com o autor, têm contribuído para exclusão do aluno com deficiência pelo processo de homogeneização, sem levar em conta suas diferenças individuais. Nesse sentido, verifica-se que as políticas de educação inclusiva têm buscado a inclusão de todos, rejeitando a exclusão de qualquer aluno dos processos de escolarização.

Ressaltamos que a efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum da Educação Básica não se caracteriza apenas pela matrícula nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente pela forma como os docentes interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas educativas que possibilitam a todos os alunos, com deficiência ou não, o acesso aos conhecimentos escolares, tendo como fundamentos boas práticas docentes em sala de aula e utilizando recursos diversos para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Utilizar o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA – como abordagem de ensino significa enfatizar a necessidade urgente da renovação das práticas docentes, visando transformar a realidade educativa brasileira atual. O DUA é um modelo prático que objetiva maximizar e flexibilizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, buscando auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem estratégias de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes. Ressaltamos a importância de buscarmos formas diferenciadas de ensinar o Currículo para todos os alunos com ou sem deficiência, e o DUA surge com grande potencial para ser utilizado nas escolas brasileiras.

Atuando como Chefe de Divisão da Educação Especial e EJA, fiquei instigada a pesquisar como as escolas de anos finais do Ensino Fundamental realizam este acolhimento dos alunos com deficiência e como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem destes alunos. Como os docentes desenvolvem as atividades com estes alunos? Será que os alunos com deficiência desenvolvem suas competências e habilidades nesta escola?

Por ser um órgão educativo, a escola possui papel primordial no desenvolvimento social, devendo proporcionar uma aprendizagem qualitativa, estimulando o educando a buscar e construir seu conhecimento e oferecendo um ensino de qualidade. A escola pública precisa estar comprometida com a formação de alunos críticos e reflexivos, que busquem a transformação social.

A falta de ensino significativo e contextualizado afasta o aluno da escola, gerando desmotivação e indisciplina. Enquanto a escola não estiver preparada para atender a heterogeneidade discente, continuará excludente. É preciso oportunizar um ambiente onde o aluno se sinta respeitado em sua complexidade e singularidade e seja motivado a aprender, onde a ação educativa promova a articulação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a vida cotidiana, superando as barreiras e limitações independente da deficiência ou das dificuldades de aprendizagem.

As primeiras séries do Ensino Fundamental são ministradas por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior. Esses professores interagem com o mesmo grupo de alunos durante o ano letivo.

Os alunos do 5º ano, ao passarem para o 6º ano, vivenciam novas experiências que se apresentam no cotidiano da escola, como o aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática de aula.

A formação dos professores dos anos finais apresenta inúmeros problemas e lacunas, como destacado por Gatti (2012). Ela observa haver uma carência de ações voltadas para a formação inicial, em nível estrutural e curricular, e destaca que os diversos cursos são disciplinares, estruturados por áreas ou campos de conhecimento, significando que não se integram como um todo. A autora também ressalta que esses cursos não estão direcionados para uma formação que tem como objetivo o exercício do magistério. Essa análise é corroborada por Pereira e Amaral (2010), que observam ser comum, nos finais dos cursos de Licenciaturas, encontrar estudantes de História, Geografia ou Biologia, que se autodenominam *historiadores*, *geógrafos* ou *biólogos*, ao contrário de sentirem-se professores das respectivas disciplinas. Assim, a identidade profissional que se constrói no curso de Licenciatura escolhido não é necessariamente a de professor atuando em sala de aula.

Ao analisar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental no conjunto atualmente do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental), Dias-da-Silva (2011) destaca as dificuldades colocadas ao trabalho dos professores nesse nível de ensino. Com uma formação mais voltada para o conhecimento específico, o saber fazer dos professores especialistas é colocado em xeque no convívio com as contradições e variáveis da realidade em sala de aula e nas relações com alunos em transição para a adolescência, que parecem desafiar o seu saber fazer, conferindo maiores exigências à docência nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dias-da-Silva (1998) e Dias-da-Silva e Chakur (1990) esclarecem que os professores, em sua maioria, consideram o atual 6º do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) a mais difícil para se trabalhar, pelas expressivas dificuldades vivenciadas rotineiramente. Os alunos também apresentam dificuldades no processo adaptativo ao iniciar nos anos finais do Ensino Fundamental, com diversas disciplinas, muitos professores e aulas de apenas 50 minutos.

Destacam, também, que muitos professores desta etapa se sentem solitários, desmotivados e que nem sempre são bem-sucedidos, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse dos alunos. Muitos professores também se sentem despreparados para ensinar alunos com deficiências intelectual, visual, auditiva, múltiplas, Transtorno do Espectro Autista – TEA, entre outras.

Autoras como Mantoan (2005) e Renders (2020) evidenciam as relações entre a formação adequada e inadequada, as difíceis condições de trabalho e a desvalorização social da carreira, mostrando um quadro preocupante, que compromete a identidade profissional dos professores.

Atuando como Chefe da Divisão da Educação Especial na cidade de Campos do Jordão, verificamos a necessidade de pesquisar as práticas pedagógicas dos professores de uma determinada escola, utilizando encontros formativos TDC e apresentando o Desenho Universal para Aprendizagem como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem dos alunos na perspectiva inclusiva.

O assunto insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU. Também está junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, que estuda os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, esta pesquisa pretendeu colaborar com os professores da escola pesquisada, sugerindo a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem por meio de encontros formativos em Trabalho Docente Coletivo como um novo recurso para o avanço no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Após inúmeras inquietações, investigamos os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma Escola Municipal em uma cidade da Serra da Mantiqueira, após encontros formativos, utilizando como aporte a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Esta investigação tem como objetivo identificar e refletir sobre os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma Escola Municipal em uma cidade da Serra da Mantiqueira, após encontros formativos, utilizando como aporte a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem, buscando compreender o trabalho desenvolvido pelos professores da escola pesquisada e apresentando o Desenho Universal como uma possibilidade para que a equipe escolar planeje suas aulas de forma mais criteriosa, almejando o acesso de todos os alunos do Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiência ao conhecimento e no desenvolvimento de suas potencialidades.

1.1.2 Específicos

Foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Promover formação dos professores em Trabalho Docente Coletivo e registrar o processo formativo por meio do diário reflexivo da pesquisadora, buscando contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos professores;
- Identificar as questões emocionais que motivam os professores em suas práticas educativas (frustrações, desabafos, desafios e insegurança);
- Observar as práticas docentes por meio de sugestões, silêncios reflexivos dos professores e impressões da coordenadora pedagógica nas mudanças das práticas docentes nos encontros formativos em TDC;
- Sugerir a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência;
- Utilizar como produto final desta pesquisa os encontros formativos elaborados que poderão se estender para toda a Rede Municipal de educação, buscando na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de ensino aos alunos com deficiência.

1.2 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise dos dados, Conclusão, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização do Projeto.

A Revisão de Literatura apresentou um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Educação Inclusiva, deficiência e formação de professores. Abordamos os pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa como a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem.

A metodologia subdivide-se em subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos de Coleta de Dados.

O capítulo seguinte traz a apresentação e a análise dos dados. Encerrando o trabalho, vem a Conclusão.

2 NA CONQUISTA DE ESCOLAS MAIS INCLUSIVAS

Na Revisão de Literatura, trouxemos alguns autores que explanam sobre a Inclusão e o DUA, além de uma revisão nas pesquisas e artigos produzidos entre os anos de 2017 e 2019. Os autores escolhidos para embasamento teórico sobre inclusão foram Maria Tereza Eglér Mantoan e Monica de Carvalho Magalhães Kassar, que tratam das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, e Elizabete Cristina Costa-Renders, que traz o Desenho Universal para Aprendizagem como possibilidade de uma escola mais inclusiva.

Para a Revisão de Literatura, pesquisamos artigos e trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa em publicações entre maio e julho de 2020, nos bancos de dados online da plataforma Google Acadêmico, SciELO, CAPES e o Banco de Dissertações online da Universidade de Taubaté, no período de 2017 a 2019. Tal recorte temporal foi escolhido por ser o DUA um assunto bastante novo na área educacional.

Todas as publicações proporcionaram embasamento teórico e metodológico para a presente pesquisa. Foram selecionadas por apresentarem estreita proximidade com o tema e objetivos propostos. Estabelecemos como critério de escolha as publicações que tinham relação com os temas, como Formação de Professores, Inclusão, Inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental e Desenho universal para Aprendizagem.

Foram pesquisados artigos escritos nos anos de 2017, 2018 e 2019, objetivando maiores informações sobre a formação de professores nos Anos finais do Ensino Fundamental e sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A pesquisadora encontrou muitos artigos referentes à formação de professores e inclusão. Já sobre alunos do Anos finais do Ensino Fundamental com deficiência Intelectual e Desenho Universal para Aprendizagem, foram encontrados poucos trabalhos, por serem eles estudos recentes no Brasil e ainda pouco divulgados.

Ressaltamos que os filtros e as palavras adicionadas foram utilizados porque o intuito da pesquisa era levantar a literatura existente voltada especificamente para Inclusão de alunos com deficiência nos Anos finais do Ensino Fundamental e o Desenho Universal para Aprendizagem.

As pesquisas correlatas e os artigos selecionados priorizaram o Desenho Universal para Aprendizagem por ser uma temática ainda nova no Brasil e que irá embasar esta pesquisa. Os textos escolhidos foram:

a) **“Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas”, de Prais e Rosa (2014).**

Este artigo discute a organização da atividade de ensino, considerando a importância da inclusão escolar nas discussões sobre práticas inclusivas. O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um livro digital que contemple a organização da atividade de ensino a partir dos princípios do desenho universal para aprendizagem. A metodologia realizada foi uma pesquisa qualitativa e colaborativa, utilizando como fonte de coleta de dados questionários, entrevistas, documentos da escola e intervenção pedagógica. Buscou-se organizar a atividade de ensino que considere os pressupostos do desenho universal para aprendizagem e que poderá contribuir com o êxito das práticas inclusivas que auxiliarão os docentes em sua prática pedagógica, bem como a criação do livro digital. Esta pesquisa irá contribuir para a minha dissertação por trabalhar a participação colaborativa e a proposta do Desenho universal para Aprendizagem.

b) **“Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual”, de Toledo e Vitaliano (2012).**

As autoras investigaram a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Anos finais do Ensino Fundamental do Estado do Paraná, tendo por objetivo favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A fundamentação teórica foi pautada nos fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação às práticas pedagógicas inclusivas. O método utilizado foi a pesquisa colaborativa. Participaram da pesquisa duas professoras de alunos com deficiência intelectual. Os procedimentos para coleta dos dados foram realizados em três fases: 1ª) levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas; 2ª) desenvolvimento de procedimentos de intervenção ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no atendimento aos alunos com DI, baseados na pesquisa colaborativa; 3ª) entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria na qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI no

trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial, favorecendo o processo de inclusão de alunos com DI. Este artigo irá contribuir na minha pesquisa por se tratar do processo de inclusão dos alunos com DI e sobre práticas pedagógicas inclusivas.

c) “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípio para inclusão escolar”, de Pletsch, Souza e Orleans (2017).

Nesse artigo, as autoras analisam a escolarização de pessoas com deficiências tendo como referência os conceitos de diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como fundamentos epistemológicos para efetivação da inclusão escolar. Com relação à metodologia foram empregados referenciais qualitativos analisando documentos oficiais. Nas análises das pesquisadoras foram evidenciados a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das ações pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiências, em particular com deficiência intelectual. Foram verificadas também as possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o Desenho Universal para Aprendizagem. Este artigo trata do DUA e a sua importância para a construção de um Currículo efetivamente inclusivo.

d) “Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática”, de Vitaliano, Souza Prais e Santos (2019).

Este artigo objetivou analisar a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na promoção da educação inclusiva em produções científicas brasileiras. Como encaminhamento metodológico utilizou-se as etapas da revisão sistemática para uma busca em diversos sites científicos. A leitura exaustiva das obras analisadas permitiu a organização dos dados de análise em cinco categorias: 1) elaboração de material didático; 2) formação docente inicial e/ou continuada; 3) planejamento de ensino; 4) articulação com outro conceito; 5) prática pedagógica. As análises desenvolvidas evidenciaram a natureza das produções científicas que abordam a perspectiva do DUA no contexto da inclusão educacional. Os resultados forneceram subsídios teóricos e práticos para a compreensão das possibilidades de implementação do

DUA no ambiente escolar, favorecendo o aprimoramento da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Este artigo foi escolhido por traçar caminhos para o sucesso na aprendizagem dos alunos inclusos.

e) **“Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”, de Zerbato e Mendes (2018).**

Nesse artigo, a inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. Este trabalho visou apresentar uma discussão teórica sobre a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a fim de adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. O artigo objetiva despertar para uma discussão aprofundada entre profissionais da educação comum e especial sobre práticas pedagógicas mais acessíveis na perspectiva da inclusão escolar. Este artigo foi selecionado por relatar a contribuição do DUA na construção de práticas pedagógicas em sala de aula com professores do ensino regular.

f) **“O Design Universal para Aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas”, de Renders, Bracken, Aparício (2020)**

Esse artigo trata sobre inclusão escolar, trazendo resultados parciais sobre o projeto de pesquisa com o design universal para aprendizagem, utilizando aporte da Pedagogia das estações, enfatizando as temporalidades/ espacialidades da aprendizagem humana na perspectiva de uma escola inclusiva.

Ao se aproximar do design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações, verificou-se que ainda existem tensões conceituais importantes neste processo, principalmente no que diz respeito às contradições intrínsecas e às práticas inclusivas: atender todos os alunos e aos alunos com deficiência dando conta da aprendizagem de todos sem perder o foco nos alunos com deficiência na escola. Reflete muito sobre o tempo da aprendizagem dos alunos e o tempo regado da instituição escolar.

- g) “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, de Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; Zerbato (2016)**

O artigo reflete sobre o coensino, transcorrendo sobre a parceria da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala regular com um aluno com deficiência intelectual e física. No decorrer do artigo, é ressaltada a importância de parceria entre os dois profissionais para o sucesso na aprendizagem do aluno com deficiência e o quanto este trabalho refletiu na melhora da aprendizagem de todos os alunos da turma. Vale destacar as sugestões de atividades curriculares que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo e que também podem ser oferecidas e flexibilizadas a todos os alunos.

- h) “A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem”, de Agostini e Renders (2021)**

Essa dissertação contribuiu com a reflexão ao analisar como os princípios do DUA puderam contribuir para práticas inclusivas nas escolas e o quanto pode ser desafiador promover inclusão escolar. A pesquisa foi desenvolvida com seis professoras dos anos iniciais na cidade de São Caetano do Sul. A pesquisa foi embasada na legislação educacional vigente como Educação Inclusiva, Educação Especial, Design Universal para Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente. Os resultados identificaram duas questões para a formação continuada dos professores no campo da educação especial e inclusiva: a importância de partir daquilo que é prática cotidiana do professor, valorizando os seus saberes e fazeres; a necessária articulação do novo conhecimento teórico (no caso, o DUA) analisando e refletindo a prática no contexto da educação inclusiva e especial. O produto final desta pesquisa foi um curso de formação docente sobre a abordagem do Design Universal para Aprendizagem (DUA), aplicada à educação especial e inclusiva.

Enfatizamos que todas as pesquisas correlatas mencionadas anteriormente contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental.

2.1 A importância das políticas públicas que embasam a Educação Inclusiva e a sua efetivação na prática cotidiana escolar

Para Mantoan e Prieto (2006), o sistema educacional brasileiro, ao democratizar o ensino, tem vivido muitas dificuldades em garantir uma escola qualitativa para todos os alunos. Infelizmente o ensino escolar brasileiro permanece aberto a poucos, e tal situação é agravada no caso dos alunos com deficiência. Este fato ocorre em todo o território brasileiro, nas escolas públicas ou particulares, em todos os níveis de ensino, mas, principalmente, na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As leis que embasam a Educação no Brasil estão consolidadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos paradigmas educacionais para que alcancem uma melhora na qualidade do ensino. Porém, infelizmente, ainda nos deparamos com muitos entraves, como a resistência das instituições especializadas a qualquer tipo de mudanças e políticas públicas que acabam impedindo a mobilização de escolas de reverem suas práticas homogêneas, meritocráticas, conteudistas, subordinadas e excludentes.

Na Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca, Espanha, em 1994, tinha por objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, vislumbrando aperfeiçoar o movimento global de inclusão social. Esta declaração contribuiu substancialmente no direcionamento das políticas públicas e nas ações inclusivas brasileiras.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada a maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Outro ponto a ser ressaltado na Constituição de 1988 refere-se ao artigo 208, que garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE contribuiu significativamente para que as políticas públicas viabilizassem o acesso às escolas regulares dos alunos que são público-alvo da Educação Especial. O AEE se consolida

como um apoio primordial às escolas para que ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, promovendo recursos para a acessibilidade e tecnologia assistiva. No artigo 58 (LDB, 1996), a Educação Especial é englobada como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Assim como a Declaração de Salamanca, a Constituição e a LDB, as Políticas Públicas Inclusivas podem orientar as práticas no interior da escola, pois ao rompermos com os paradigmas conservadores da escola comum brasileira e iniciarmos um processo gradual e robusto de redirecionamento de suas práticas direcionadas para melhoria da qualidade de ensino a todos os alunos com deficiência ou não, teremos escolas mais inclusivas e menos segregadoras e excludentes.

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) – foram estabelecidas diretrizes para ampliar o acesso, participação e qualidade educacional para todos os alunos com deficiência, sejam elas temporárias ou permanentes. Orienta o trabalho a ser desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores, incentivando a participação da comunidade das famílias e indica a importância da implementação das políticas públicas, contribuindo para compreensão da pessoa com deficiência, público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) é ressaltada por Mantoan (2018) por compreender a deficiência a partir do modelo social, não considerando como um problema individual, mas sim os obstáculos que precisam ser removidos do contexto social e ambiental.

Com o surgimento da PNEE (BRASIL, 2008), foi necessário colocar em prática as ações para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nos bancos escolares, uma vez que já eram previstas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Educação Especial vem sendo muito difundida pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência no mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência. Este movimento ressalta a importância da convivência das crianças com deficiência dentro do ambiente escolar, buscando a diversidade, heterogeneidade e aprendizagem de todos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência n.º 13.146 (BRASIL, 2015) reforça a importância do acesso das pessoas com

deficiência a todos os ambientes e espaços, tanto nos aspectos sociais quanto educacionais e de saúde. Neste sentido a LBI tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamental da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

No 2º artigo, a LBI (BRASIL, 2015) considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A LBI (BRASIL, 2015) menciona e propõe, no seu artigo 3º, o Desenho Universal como referência na concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. A possibilidade de eliminar as barreiras e potencializar os ambientes de aprendizagem corroboram com o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2011), é fundamental conhecer a legislação que embasa a Educação Especial brasileira, tornando as escolas mais democráticas e lutando para uma educação emancipadora para todos com ou sem deficiência. Entretanto, não basta assegurar o direito com políticas públicas inclusivas, é necessário ampliar a discussão e a reflexão sobre os desafios e as diferenças encontradas no ambiente escolar.

A Educação Inclusiva, na perspectiva de Mantoan (2005), propõe que as escolas comuns deveriam atender às diferenças sem discriminar, a fim de que todos os alunos possam participar das atividades, sem que alguns alunos sejam trabalhados à parte, não estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender ou para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem).

A inclusão para Mantoan (2005) pode ser definida como um:

[...] produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2005, p. 32).

O sistema escolar, com ações excludentes, normativas, elitistas, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença é desconstruído com a diferença dos alunos nas escolas. A diferença deve ser utilizada como parâmetro, para

não fixarmos mais a igualdade como norma e fazermos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a diversidade escolar.

Para Mantoan (2005), contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la; é reconhecermos as diferentes culturas e a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas. Precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, global. Percebemos atualmente um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças dentro do ambiente escolar.

De acordo com as ideias de Kassar (2011), as políticas públicas brasileiras garantem o direito de uma educação inclusiva, em contrapartida, no dia a dia escolar. Encontramos, na prática, grandes dificuldades das escolas em conseguirem efetivar a aprendizagem dos alunos com deficiência, seja pela necessidade da formação inicial e continuada dos professores ou pelas políticas públicas desafiadoras de serem colocadas nas práticas escolares.

Kassar (2011, p. 62) explicita que muitos educadores têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas brasileiras em diferentes etapas e modalidades de ensino. Este fato é decorrente de algumas políticas públicas intituladas de educação inclusiva, efetivadas desde 2003, e que até os dias atuais têm trazido desafios para os gestores, professores e comunidade escolar.

Muitos são os desafios na implantação de uma política nacional de “educação inclusiva”. Os desafios se tornam evidentes mesmo quando cumpridas as exigências de que os programas e projetos sejam necessários, como por exemplo salas de recursos multifuncionais, adequação dos espaços escolares, formação de professores, acolhimento nas escolas etc.

Para Kassar (2011, p. 76), por todas as ações implantadas, idealizamos um “sistema educacional inclusivo” aquele que garante o acesso a matrícula e a permanência nos estabelecimentos de ensino e que ofereçam, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar ou suplementar o atendimento oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Avelino, Brown e Unter (2007, p. 209 apud KASSAR, 2011, p. 76), diversos estudos resumem a tensão existente entre os governos, que devem responder à globalização mundial com uma política social direcionada para diminuição de gastos (eficiência) ou para proteção do bem-estar das pessoas (compensação). Ao direcionarmos

o olhar para o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de professores no sistema de multiplicadores à distância. Essas ações objetivam otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram cruciais para adoções de políticas em outros momentos históricos e que aparecem muito presentes atualmente, como por exemplo, as formações de professores a distância.

No entanto ressaltamos que, na maioria destas escolhas formativas em instituições que visam apenas a ascensão financeira e não priorizam pela qualidade na formação inicial docente, é incompatível ao estabelecimento a garantia dos direitos sociais para a promoção de uma educação pública de qualidade aos nossos alunos.

Quando pensamos na efetivação das políticas públicas inclusivas dentro do ambiente escolar, contamos com o auxílio do Atendimento Educacional Especializado. O AEE é diverso do ensino regular e tem por objetivo suprir as necessidades específicas dos alunos com deficiência, incluindo os instrumentos necessário à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm pra se relacionar com o ambiente interno, como por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código Braille, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência.

Na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), surgem as diretrizes para operacionalização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e determina o AEE como um serviço oferecido pelas escolas com a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos. Deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas públicas, no contraturno do período frequentado pelo aluno na sala regular. É realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Nas SRM devem ser disponibilizados recursos de acessibilidade para assegurar as condições de acesso ao currículo, utilização de materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação, entre outros. O objetivo é eliminar as possíveis barreiras enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado pode ser mais bem compreendido como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade correta, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns. Nesta perspectiva, a

negação dos direitos das crianças e adolescentes ocorre quando tal atendimento acaba substituindo totalmente os serviços oficiais comuns e o aluno acaba sendo atendido em escolas especiais. Neste caso podemos caracterizar a exclusão, pois é direito de toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, conviver com sua geração, e o espaço mais privilegiado para que isso ocorra é a escola.

2.2 O Desenho Universal para Aprendizagem e a importância do desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva inclusiva

O termo Universal Design (Desenho Universal) foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1985 pelo arquiteto Ron Mance, que inspirou a mudança de paradigma no desenvolvimento de projetos urbanos, na arquitetura e design, inclusive de produtos. O conceito do Desenho Universal surgiu em decorrência de reivindicações de dois setores da sociedade. O primeiro, formado por pessoas com deficiência que não sentiam suas necessidades contempladas nos espaços que eram projetados e construídos. O segundo setor era formado por engenheiros, arquitetos, urbanistas e designers, que buscavam uma maior democratização do uso dos espaços e tinha uma visão mais vasta da atividade projetual.

Mance era arquiteto, designer de produtos e educador. Sua proposta do Desenho Universal buscava a acessibilidade a edifícios e espaços públicos pela arquitetura, garantindo as condições de acesso, mobilidade e permanência nos diferentes espaços sociais. Seu alvo era a acessibilidade de maneira ampla no momento da concepção ou idealização de um projeto, chegando suas ideias à área educacional.

Embora nos Estados Unidos já existissem normas técnicas de acessibilidade em vigência antes do DUA, os espaços projetados e construídos não eram pensados para serem usados por todas as pessoas com ou sem deficiência. Existiam espaços alternativos ou reservados para as pessoas que apresentavam algum tipo de limitação, de mobilidade, de sentidos ou cognição.

No Brasil, de acordo com Carletto e Cambiaghi (2008), as discussões iniciaram tímidas em 1980, objetivando conscientizar os profissionais da área de construção civil sobre a padronização e acessibilidade dos espaços públicos. O ano de 1981 foi considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o ano das Pessoas com Deficiência, gerando grande repercussão no Brasil e estimulando, à época, a eliminação de barreiras arquitetônicas às pessoas com deficiência.

O termo *desenho universal* foi mencionado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que tem poder de emenda constitucional. Tal política define, em seu Art. 2, que:

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva de compreender e aceitar as diferenças dentro do ambiente escolar, buscamos no Desenho Universal para Aprendizagem um novo paradigma para inclusão escolar brasileira, pois compreendemos que o DUA, como abordagem curricular, colabora com a ressignificação das práticas docentes por meio de seus princípios e diretrizes, investindo em ações, estratégias, materiais e recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência e considerando a diversidade dos alunos no processo educativo. Para Renders, Amaral e Oliveira (2020) o paradigma da inclusão é pautado na busca da garantia do acesso de todas as pessoas ao bem comum (saúde, educação, trabalho, cultura etc.) tal qual preconizam os direitos humanos, propondo novas tecnologias sociais que primam pela equiparação de oportunidades, acessibilidade e mobilidade social.

Na área da educação foram propostos novos meios para a universalização do acesso, equiparando as oportunidades para diferentes grupos, inclusive para as pessoas com deficiência.

[...] indicam que [...] os estudantes que estão nas margens, para quem os currículos atuais são manifestamente ineficazes, podem realmente liderar o caminho para uma verdadeira reforma, pois eles nos ajudam a entender deficiências em nosso sistema educacional e currículos, as quais impedem o ensino e a aprendizagem para todos (MEYER; ROSE, 2005, p. 11)

O Desenho Universal para a Aprendizagem nasce do empenho pela inclusão escolar dos alunos com deficiência, que estavam à margem do sistema educacional, propondo a construção do currículo acessível, inspirando-se no conceito de desenho universal advindo da área da arquitetura (MEYER; ROSE, 2011 apud RENDERS; AMARAL; OLIVEIRA, 2020).

O Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST, 2014), nos Estados Unidos, direciona o conceito de DU (desenho universal) sob dois aspectos. A ideia de primeiro flexibilizar o currículo educacional e depois ampliar o acesso à informação dentro da sala de aula, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja embasado pelo uso de múltiplos meios, recursos, estratégias e mídias digitais.

De acordo com Renders, Amaral e Oliveira (2019), no início da década de 1990 surgem algumas reformas educacionais nacionais e internacionais, que confirmaram a importância da educação inclusiva nas Políticas Públicas para o ensino regular, garantindo na sociedade atual a inclusão dos alunos por meio do acesso, permanência e qualidade no ensino (UNESCO, 1990).

Renders, Bracken e Aparício (2020, p. 10) orientam que o DUA deve se apoiar em três princípios dentro das escolas e se baseiam nas diferentes redes neurais que influenciam a aprendizagem dos estudantes. São elas: as redes de reconhecimento, redes estratégicas e redes afetivas.

Segundo o DUA devemos:

- a) Considerar as redes de reconhecimento fornecendo as informações e conteúdos em distintas modalidades e formatos que permitam ao usuário fazer os ajustes necessários. As tecnologias digitais são instrumentos importantes nesse sentido;
- b) Considerar as redes estratégicas, fornecendo diferentes tecnologias de apoio, oferecer para comunicação e expressão, diferentes instrumentos, oferecer opções para as funções executivas por meio do planejamento de metas e potencializar a capacidade do aluno monitorar o seu progresso na aprendizagem;
- c) Considerando as redes afetivas, oportunizando o desenvolvimento de habilidades individuais de autorregulação no sentido de facilitar as habilidades e estratégias pessoais (RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 10).

As redes do DUA contribuem para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Já as diretrizes do DUA objetivam promover um conjunto de possibilidades que podem ser aplicadas para reduzir barreiras e maximizar as oportunidades de aprendizado para todos os estudantes (CAST, 2018).

O DUA pode ser explanado como uma abordagem curricular que procura apoiar professores no sentido de minimizar as barreiras curriculares e maximizar a aprendizagem para todos os estudantes, sejam eles alunos com ou sem deficiência.

De acordo com Cast (2011), o DUA se pauta em três princípios que sustentam sua multiplicidade: Princípio I – Proporcionar modos múltiplos de apresentação; Princípio II – Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; Princípio III – Proporcionar modos múltiplos de auto envolvimento no processo de aprender (RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 9).

O Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um movimento inovador, propondo estratégias de ensino não apenas para os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas num processo multimodal que envolve todos os alunos no processo de aprender. Ao estudarmos sobre o DUA, verificamos possibilidades

de colocá-lo em prática nas escolas brasileiras e por outro lado, verificamos a inércia de ações e atitudes por parte de alguns docentes tendo em vista a necessidade de revermos e reinventarmos as práticas pedagógicas num movimento contínuo e reflexivo de ação-reflexão-ação.

De acordo com a UNESCO (2001), a escola é considerada o local perfeito para a aprendizagem inclusiva e o combate à exclusão, trabalhando pela atuação exitosa dos diferentes profissionais para promoção de aprendizagens significativas. No entanto, isso exige maior investimento no desenvolvimento profissional rumo às novas habilidades exigidas pela sociedade atual e, portanto, é primordial aproximar o conceito do desenho universal ao campo da educação e das novas metodologias de ensino.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, segundo Renders, Amaral e Oliveira (2020), contribui para a construção de uma abordagem curricular que priorize a acessibilidade dos conteúdos, questionando o currículo prescritivo, pautado na homogeneidade e hegemonia da cultura dominante de acordo com a teoria crítica.

O Currículo da escola está baseado na cultura dominante; se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código pois, durante toda sua vida, estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Contudo, as crianças com deficiência, muitas vezes, não dominam o código cultural dominante e necessitam de múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento no percurso escolar. O DUA vem ao encontro desta demanda curricular, exigindo o reconhecimento da diversidade, fator determinante para a aprendizagem destes alunos que se assemelham às novas exigências nesta sociedade da informação em que estamos inseridos (SILVA, 2010, p. 35).

Segundo Renders, Amaral e Oliveira (2019), o DUA pode contribuir muito para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovendo a inclusão de todos os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, perpassando todos os níveis da Educação Básica e ampliando o público-alvo para além das pessoas com deficiência. A prática do DUA sugere mudanças significativas na organização curricular, no planejamento escolar e na construção de habilidades e competências, construindo práticas que envolvem todos os aprendentes, com ou sem deficiência.

Para Carletto e Cambiaghi (2008), decorridos 30 anos do início desse debate sobre a acessibilidade, é possível constatar avanços em diferentes esferas. Podemos exemplificar o fato da conscientização de profissionais, gestores públicos e usuários de

que a acessibilidade melhora a qualidade de vida de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Também há o reconhecimento de que a inclusão dos conceitos do Desenho Universal, que no Brasil é determinante para a mudança nos modelos urbanístico e arquitetônicos, foram direcionados para o campo educacional, embora os estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem nesta visão educacional ainda sejam muito recentes.

Por apresentar múltiplas representações, ressaltamos o grande potencial que o DUA pode proporcionar ao ser utilizado nas escolas brasileiras, garantindo que a informação seja acessível a todos os alunos com ou sem deficiências.

O DUA oferece ao trabalho docente múltiplos meios e modos de representação, ação/expressão e engajamento dos alunos sem colocar luz à questão do tempo/espço de aprendizagem. Devemos pensar que o tempo na escola não pode ser o tempo chrónos (tempo do relógio) em detrimento do tempo kairós (tempo da vida, tempo oportuno, tempo de aprender).

Enfatizamos ainda a importância de facilitar o processo de inclusão dos alunos com deficiência mediante recursos facilitadores que irão contribuir para o processo do ensino aprendizagem entre professores e alunos, independente das deficiências ou não. As aprendizagens dos alunos ocorrem de diversas maneiras e o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades e estratégias que busca ampliar a aprendizagem de alunos com deficiência, universalizando a aprendizagem de e para todos.

Quando pensamos em como utilizar o DUA dentro das escolas, enfatizamos a importância da formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva. Isso se dá pelo fato de que, durante a pesquisa, nos deparamos com professores relatando que, em sua formação inicial em licenciatura, não aprenderam a ensinar os alunos com deficiência, além da dificuldade em dar aulas a uma sala com 40 alunos e ter ainda alunos com deficiência. Acreditamos que tanto na formação inicial quanto na continuada, a prática docente no atendimento de alunos com deficiência é primordial.

Quando pensamos em um professor aberto ao novo, um professor do século XXI, Zabalza (2000) pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam em uma velocidade muito mais rápida do que estamos acostumados, e para continuarmos a estimular a aprendizagem dos nossos alunos teremos que fazer um esforço intenso para continuarmos a aprender.

Atualmente, muitas pesquisas da OCDE indicam que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator primordial para explicar os resultados e sucesso na aprendizagem de seus alunos (MARCELO, 2009, p.8). O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue se desenvolver profissionalmente de forma eficaz e se manter assim ao longo de sua carreira. Existe uma preocupação internacional de como fazer a docência se tornar atrativa, conservando no ensino os melhores professores, e como conseguir que os professores ainda continuem aprendendo ao longo da carreira.

Para que isso ocorra, se faz necessário que, ao desempenhar sua função, o docente possa participar de uma formação inicial de qualidade. Se na formação inicial houver falhas, também é importante que a formação continuada possa apoiá-lo ao longo da sua carreira.

Para Marcelo (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional docente é a capacidade do professor de manter uma atitude permanente de indagação, de formular questões e buscar soluções, ou seja, refletir na mudança de ações que incidem no processo de ensino-aprendizagem, modificando as atitudes dos professores e melhorando os resultados escolares dos alunos.

O desenvolvimento ao longo da carreira envolve todas as experiências de aprendizagem natural; são aquelas que foram idealizadas e conscientes e que tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas, assim contribuindo para melhoria da qualidade da educação dentro do ambiente escolar e das salas de aula. É o momento que os professores, individual ou coletivamente, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de transformação, com seus princípios morais do ensino, adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 1999, p. 4 apud MARCELO, 2009, p. 10).

Ressaltamos que o desenvolvimento profissional como um processo, realizado de forma individual ou coletiva, deve contextualizar o local que se desenvolve o trabalho docente, ou seja, dentro das escolas, assim contribuindo para o desenvolvimento de suas competências profissionais, por meio de experiências de diferentes maneiras, tanto formais quanto informais.

Já para Shulman e Shulman (2016), o aprendizado docente se constitui ao longo da carreira por meio de características diversas da aprendizagem, exigindo que o professor esteja preparado para ter um olhar ampliado (tem visão), disposição (tem motivação),

capacidade (tanto sabendo, como sendo capaz de fazer), reflexão (aprende com a experiência) e comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada um dos elementos influencia os aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional, se conectando com elemento do currículo da formação inicial docente ou da formação continuada. Para formação de professores competentes, os profissionais devem apresentar seis características: visual, motivacional, compreensiva, prática, reflexiva e social.

Shulman e Shulman (2016, p. 130) focam seus estudos nos professores novatos e nos veteranos, para que possam refletir juntos sobre suas experiências, no desenvolvimento de estudos de casos a partir de suas práticas e para explorar o que poderia ser aprendido por eles e por outros professores a partir de suas experiências. Pensando nos professores mais experientes, acreditamos que as suas contribuições de práticas exitosas com alunos inclusos contribuíram para que as escolas se tornassem mais acessíveis a todos os alunos com ou sem deficiência, se desvinculando de práticas hegemônicas e excludentes.

Corroboramos com as reflexões de Shulman e Shulman (2016) quanto à noção de que praticar o ensino, para um professor competente, decorre de uma ação cuidadosa, reflexiva e deliberada. Utilizaremos a palavra *práxis* para indicar a prática de autoconsciência e crítica, embasada em visões e crenças ideológicas como interdependência e respeito à diversidade.

Na busca de atender a diversidade existente no cotidiano escolar e na prática de tornar as escolas mais inclusivas, a formação continuada tem papel importante durante o desenvolvimento profissional, principalmente neste momento em que a educação passa por transformações. Para acolher a diversidade buscando colocar em prática o ensino que respeita às diferenças e busca um ensino-aprendizagem para todos os alunos com ou sem deficiência, o Desenho Universal para Aprendizagem é apresentado como possibilidade de uma prática docente voltada para a aprendizagem de todos os alunos.

Para Heredero (2021), a educação do século XXI está voltada não apenas para o domínio dos conteúdos do conhecimento e no uso de novas tecnologias, mas contempla também o domínio do próprio processo de aprendizagem. A educação deve contribuir para aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos que querem aprender, que sabem como fazê-lo estrategicamente e que, desde um estilo próprio altamente flexível e personalizado, estão preparados ao decorrer da vida. O DUA é o aporte para os educadores alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para desenvolver

currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento.

A abordagem do DUA nas escolas pode ajudar qualquer professor ou gestor que planeje unidades didáticas ou desenvolva currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações) na minimização de barreiras, otimizando os níveis de desafios e ajudas aos alunos.

Para Heredero (2021, p. 735), o DUA considera a diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. Enfatizamos que um currículo elaborado com os princípios do DUA fornece possibilidades para sua reestruturação, identificando as barreiras presentes e flexibilizando-o ao promover a inclusão de todos os estudantes.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento profissional do professor do século XXI na busca de novas abordagens de ensino, neste caso o Desenho Universal para Aprendizagem. Ele não deve mais ficar estagnado na carreira docente, voltado a suas práticas pedagógicas enraizadas no século passado, mas sim desenvolver sua práxis reflexiva, buscando como princípios a equidade, diversidade e respeito, principalmente para seus alunos com deficiência, que ao longo da história foram excluídos de um ensino de qualidade e igualitário por estarem à margem da sociedade. Os princípios e diretrizes do DUA contribuem significativamente para a atuação docente nas escolas e para o desenvolvimento desta sociedade que queremos formar no futuro, livre de preconceitos e de acesso a todos, independentemente de sua deficiência, aceitando as diferenças dentro e fora do ambiente escolar.

3 METODOLOGIA

Adotamos para essa pesquisa a abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a pesquisa-formação, buscando explorar o ambiente que foi pesquisado para realizar uma proposta de intervenção cujo tema fosse o Desenho Universal para Aprendizagem.

Segundo Gatti e André (2011), a abordagem qualitativa trouxe muitas contribuições e avanços à área da Educação, permitindo compreender como ocorrem os processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas variáveis, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Ressaltamos a importância de a pesquisa ter sido realizada nos anos finais do Ensino Fundamental, por não termos muitas pesquisas neste segmento de ensino e por haver um número maior de professores e menos casos de inclusão. Na educação infantil e nos anos iniciais, temos professores polivalentes que estão diariamente com os alunos em sala. Já nos anos finais, os professores lecionam para muitas turmas, dificultando o processo de acompanhamento dos alunos em turmas numerosas e com diversidade de alunos com comprometimento intelectual, físico, auditivo, visual, entre outros, o que prejudica um trabalho mais próximo com os alunos com deficiência dentro de sala de aula.

Os quatro pontos importantes destacados por Gatti e André (2011, p. 34) sobre a postura investigativa na Educação são:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos;
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais;
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos;
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Para Gatti e André (2011, p. 34), a pesquisa qualitativa permitiu olhar para outros aspectos mais específicos, com nova conotação:

- 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira;
- 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas;
- 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade;
- 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.

Ao buscarmos desenvolver a pesquisa-formação dentro de uma escola da Serra da Mantiqueira, vislumbrou-se a possibilidade de compreender como ocorrem os saberes construídos pelos professores dos anos finais sobre Inclusão, por meio de encontros formativos. De acordo com Longarezi e Silva (2013, p. 215), a pesquisa-formação se define como um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo. Numa tentativa de superar esse modelo, “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 7). Neste sentido, a pesquisa-formação surge para conciliar os interesses da pesquisa e a formação de professores. O objetivo primordial é incentivar a realização de intervenções no contexto escolar que partam dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012).

Ressaltamos que não se transforma os professores em pesquisadores profissionais dentro da escola, mas sim ao realizar um trabalho conjunto, que traga benefícios a todos os envolvidos (SANTOS, 2002). Salientamos também que não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser utilizada com o objetivo de formação, mas aquelas que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades desenvolvidas, apresentando uma flexibilidade em relação ao objeto a ser investigado, buscando priorizar a formação de professores e não apenas coletar dados. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação promove situações em que os próprios educadores desenvolvem e produzem saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais, por meio de processos investigativos e colaborativos no espaço escolar.

3.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos que foram realizados na pesquisa compreenderam diferentes ações. Primeiramente, a elaboração do Projeto de Pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Tinha por finalidade maior defender os interesses dos participantes voluntários da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos,

objetivando o cadastramento, aprovação e autorização para investigação. Para tal, a pesquisadora inscreveu o Projeto de Pesquisa de acordo com as exigências legais. A pesquisa foi autorizada pelo CEP em novembro de 2020.

A próxima ação foi o envio de ofício à Secretária Municipal de Educação, da qual a instituição pertence. A Secretária de Educação, ao ser informada sobre a pesquisa que seria realizada em uma escola da rede municipal, prontamente autorizou sua realização e assinou o termo de consentimento.

A seguir, houve o envio de ofício à direção da Escola Municipal de anos finais do Ensino Fundamental para realização da pesquisa. A diretora da escola, quando procurada pela pesquisadora, prontamente a autorizou, por acreditar no trabalho desenvolvido em favor da educação especial no município.

Na próxima ação, o trabalho passou por análise documental da Proposta Política Pedagógica da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola foi enviado à pesquisadora por e-mail.

A primeira etapa desta pesquisa desenvolveu-se por meio de leituras, levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas sobre o DUA, já que a proposta era inovadora e desconhecida pela pesquisadora. O embasamento teórico contribuiu significativamente para o desenvolvimento da pesquisa. Corroborando com as ideias de Minayo (2016), a etapa de campo é o momento em que estabelecemos diálogo entre os estudos teóricos, construídos na fase exploratória, e a realidade do universo pesquisado. Dessa forma, organizamos a pesquisa de campo em 16 encontros formativos.

A pesquisa, então, contou com o envio do questionário *online* para os professores voluntários que participaram desta pesquisa. Os questionários foram respondidos alguns pela plataforma *online* e alguns de forma presencial. Após a devolução dos questionários, foram lidos para melhor compreensão da sondagem diagnóstica dos pesquisados sobre questões relacionadas a Inclusão e o Desenho universal para Aprendizagem. A seguir, houve adesão voluntária dos participantes que demonstraram interesse na participação da pesquisa no primeiro encontro de TDC. Os professores foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente pelo *Google Forms* e foram orientados a preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme anexo C), que foi disponibilizado por um link.

Propusemos, então, encontros formativos em Horário de Trabalho Docente Coletivo. Os nossos encontros ocorreram às segundas-feiras das 17h40 às 19h20. Os encontros em Trabalho Docente Coletivo ocorriam do seguinte modo: após tratar todos

os assuntos pertinentes à pauta, a coordenadora passava a palavra à pesquisadora para dar início aos encontros voltados para sensibilização para Educação Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem. E foram nestes momentos que a pesquisadora apresentou o DUA como alternativa de boas práticas pedagógicas que pudessem atingir de forma mais efetiva os alunos com deficiência intelectual desta escola.

A pesquisadora participou do Trabalho Docente Coletivo (TDC) para se aproximar do grupo de docentes voluntários da escola. O objetivo foi realizar um trabalho de conscientização e sensibilização, por meio dos encontros de formação docente. Foram planejados 16 encontros quinzenais com o grupo de professores ao longo da pesquisa, que foram organizados previamente e estão disponibilizados em anexo a esta pesquisa (Apêndice C). Após oito encontros, houve a suspensão deles e posteriores adequações da pesquisa foram necessárias, pois o município pesquisado iniciou a implantação da nova matriz curricular e os coordenadores pedagógicos precisavam elencar com os professores das unidades escolares as habilidades essenciais que deveriam ser desenvolvidas nos alunos para o 3º e 4º bimestre de 2021, inviabilizando a continuidade de mais oito encontros formativos em TDC por conta de incompatibilidade de horários.

Como nas formações realizadas com o grupo de professores em TDC muitos silenciavam suas opiniões, buscamos no grupo focal as respostas às nossas inquietações, dando voz a eles para que pudessem colocar em discussão as suas dificuldades, anseios, desejos e sugestões, refletindo assim sobre a Educação Inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Cronologicamente, as formações em TDC iniciaram em 8 de março de 2021 e foram encerradas em 9 de agosto de 2021. O convite para realização do grupo focal aos professores foi feito no dia 27 de setembro. 8 professores se prontificaram a participar do encontro, mas infelizmente uma professora testou positivo para o Covid e apenas os professores voluntários participaram do encontro, no dia 4 de outubro de 2021. Neste dia foi retomado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo C); os sete docentes que participaram deste encontro foram informados sobre o sigilo da sua identidade, bem como a possibilidade de desistência desta pesquisa, a qualquer momento, se assim optassem.

Outra etapa foi o Diário no qual a pesquisadora realizou os registros reflexivos ao longo das formações em TDC. De acordo com André (2003), é muito importante compreender a atividade humana apontada no existir e no fazer diários. Essa ação permite

contemplar a prática educativa não de forma passiva, mas de forma crítica e reflexiva, oportunizando momentos de reprodução e da transformação social da realidade.

É nessa perspectiva que se situa a importância do estudo do cotidiano escolar. O dia a dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização, que envolve todos os atores escolares. (ANDRÉ, 2003, p.14).

Os registros no diário eram realizados após os encontros formativos e a pesquisadora registrava suas impressões do encontro.

O próximo movimento da pesquisadora foi a aplicação da entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica presencialmente. A coordenadora pedagógica da escola foi entrevistada pela pesquisadora em sua sala num ambiente acolhedor e a entrevista transcorreu muito tranquilamente. Teve por objetivo relatar se percebeu mudanças nas práticas docentes dos professores que participaram das formações. A entrevista foi gravada em mídia digital e será guardada pela pesquisadora por 5 anos.

Por fim, após 60 dias da formação no Trabalho Docente Coletivo, reunimos o grupo focal de professores para dar voz ao grupo sobre a prática docente após as formações, tendo como abordagem o Desenho universal para Aprendizagem. As impressões e relatos orais foram colhidos e foram utilizados na análise dos dados da pesquisa.

3.2 Participantes

Os encontros formativos foram realizados com 30 professores voluntários especialistas em Psicopedagogia, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes e Educação Física.

Para o grupo focal, pudemos contar com sete participantes do grupo de 30. Os participantes do grupo focal eram 3 professoras dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos, uma professora formada em Letras, um professor formado em Matemática, um professor formado em Educação Física e uma professora especialista em Psicopedagogia, todos atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Todos os professores do grupo focal aceitaram o convite em participar de uma roda de conversa com a pesquisadora. O convite foi realizado em TDC pela pesquisadora uma semana antes realização do grupo focal.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa como: pesquisa-formação, questionário, entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e um encontro com o grupo focal para coletar dados.

3.3.1 Questionário

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário *online* para sabermos qual a opinião do grupo de professores da escola pesquisada sobre a Inclusão e como é o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.201), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por diversas perguntas de modo ordenado, que devem ser respondidas sem ter a necessidade de o entrevistador estar presente.

As perguntas utilizadas no questionário foram classificadas em perguntas abertas e perguntas fechadas. As perguntas abertas permitiram ao informante responder livremente, emitindo opiniões e utilizando sua linguagem própria. Nas perguntas fechadas, os entrevistados puderam optar por duas respostas, por exemplo, “sim” ou “não”. Por estarmos em período de pandemia devido ao COVID19, os questionários foram enviados aos participantes de forma online. Muitos professores que responderam aos questionários já atuam como docentes há mais de 10 anos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, possuem entre 30 e 50 anos de idade e apresentam desejo de aprender mais sobre Inclusão. O roteiro do questionário está disponível no Apêndice A.

3.3.2 Encontros formativos

Esta pesquisa-formação foi desenvolvida por meio de processos formativos em TDC, vislumbrou a colaboração entre os docentes da escola e a pesquisadora, perpassando as relações pessoais em torno de um objetivo investigativo em comum, pela construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo entre todos os envolvidos. Devido a pandemia do COVID19 e a situação do distanciamento social, ajustamos nossos procedimentos em encontros virtuais no 1º semestre de 2021 e encontros presenciais no

2º semestre de 2021. Todos os contatos com o grupo de participantes ocorreram garantindo a segurança de todos.

Ressaltamos que o planejamento dos encontros formativos foi flexível, no decorrer dos encontros, havendo a necessidade de se realizar algumas alterações para melhor atender às necessidades do grupo pesquisado, como por exemplo, dinâmica dos encontros, horário reduzido, temas sugeridos pelo grupo nas conversas informais, entre outros.

Salientamos ainda que, como estamos no período de uma Pandemia pelo COVID19, os encontros em TDC ocorreram presencial e virtualmente, pelo aplicativo *Google Meet* e *Zoom*, pelo computador ou celular, e presencialmente na escola pesquisada.

3.3.3 Diário reflexivo da pesquisadora

A importância do diário como recurso para captar o pensamento do professor é destacado por Zabalza (1994, p. 91), que ressalta a importância de expor, explicar e interpretar a sua ação cotidiana na aula ou fora dela. Existem quatro dimensões que convertem o diário num recurso com grande potencialidade expressiva. São elas: “1 – o fato de se tratar de um recurso que implica em escrever; 2 – o fato de tratar-se de um recurso que implica refletir; 3 – o fato de se integrar nele o expressivo e o referencial; 4 – o caráter histórico e longitudinal da narrativa”. O autor argumenta que o fato de o professor escrever sobre sua experiência e prática leva-o a aprender pois, ao recordar experiências recentes ou lembranças do passado, reconstrói um plano metacognitivo, dando a sua narrativa uma dimensão reflexiva, sendo o ponto principal da escrita do memorial profissional.

Segundo Zabalza (1994, p. 95)

[...] a escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstruem no processo de serem recuperadas por escrito. É a ideia do descentramento brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador- eu narrado-realidade).

O diário como espaço de reflexão contribuiu muito para realização desta pesquisa, trazendo subsídios para a formação dos professores nos anos finais. Mas também trouxe muitos desafios quando, muitas vezes, a pesquisadora, embora experiente em formações

com os professores na rede municipal de ensino, precisou se reinventar e replanejar diversas vezes os encontros formativos.

Os replanejamentos foram necessários, seja porque os professores não interagiam nos encontros em TDC e ficavam com suas câmeras de vídeo desligadas nos TDC online, ou porque a impressão que se tinha era de que o assunto não estava chamando a atenção do grupo quando os professores se sentavam no fundo do salão onde eram realizadas as formações. Realizar esta pesquisa realmente tirou a pesquisadora da zona de conforto, pensando inclusive em desistir da pesquisa, tão desafiadora ela era. Mas com a colaboração da orientadora, a pesquisa foi adiante e realizou-se o término da coleta de dados.

Quando a pesquisa foi idealizada, buscávamos uma pesquisa colaborativa, mas infelizmente o que pudemos perceber foi apenas cooperação e poucos participantes ao longo da coleta de dados. Em relação ao grupo focal, os professores apresentaram maior engajamento com a pesquisadora, por se interessarem sobre Inclusão e alunos com deficiência.

3.3.4 Entrevista

A entrevista semiestruturada nos possibilitou a obtenção de um maior número de respostas, especialmente pela facilidade de reconhecermos o tom de voz e na ênfase dada as respostas, agregando grande valor às informações obtidas no período de coleta de dados.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), “entrevista” pode ser definida como o encontro de duas pessoas, a fim de que uma das pessoas entrevistadas obtenha informações relevantes a respeito de determinado assunto, objetivando uma conversação de cunho profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para auxiliar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Besta (1972, p. 120 apud LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 196) “(...) a entrevista é considerada um instrumento por excelência da investigação social. Quando é realizada por um pesquisador experiente, é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados para a pesquisa que está sendo realizada.”

Para Duarte (2002), a entrevista como material empírico constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das

ciências sociais e possibilita mapear as práticas e valores ocultos na relação educador-educando.

As entrevistas padronizadas e estruturadas, para Lakatos e Marconi (2003, p. 197), são aquelas em que o entrevistador segue um roteiro prévio estabelecido; as perguntas feitas aos entrevistados são predeterminadas. Ela será realizada de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas, objetivando que todas as respostas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas. Optaremos por perguntas semiestruturadas pelo fato de, no momento da entrevista, surgir a necessidade de se realizar uma outra pergunta para melhor compreensão das respostas dos entrevistados. Elas possuem muitas vantagens ao serem utilizadas na pesquisa. São elas:

- Podem ser utilizadas com todos os segmentos da população;
- Fornecem uma amostragem muito melhor da população em geral;
- Oferecem maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz;
- Oferecem a oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e sim nos relatos de experiências que sejam relevantes e significativas.

Passados 50 dias do término dos encontros formativos para investigação sobre a percepção das práticas docentes com a utilização do DUA para os alunos com deficiência nos anos finais, a entrevista ocorreu presencialmente com coordenadora pedagógica da escola que demonstrou cordialidade e receptividade.

3.3.5 Grupo focal

Para organizar e desenvolver o trabalho com grupo focal, visando uma pesquisa formação, é fundamental fazê-lo em função do problema da pesquisa. O pesquisador precisa ter claro o problema da sua investigação para planejar as questões levadas para o grupo.

Os objetivos desta investigação devem estar muito claros aos participantes do grupo focal, que, na nossa pesquisa, foram escolhidos por adesão voluntária, visando a proposta de melhoria nas práticas docentes.

Para Gatti (2012, p. 18), o grupo focal deve apresentar características homogêneas, mas com diferenças suficientes para que o debate apresente questões divergentes. Já para

Dias, (2000, p. 3), “o grupo focal pode se iniciar com o agrupamento de seis a dez pessoas selecionadas a partir de suas características, homogêneas ou heterogêneas, sempre relacionadas à temática a ser discutida”. Outros aspectos importantes na execução do grupo focal são o local dos encontros e o registro das interações.

Para Gatti (2012, p. 28) o tempo de discussão no grupo focal não deverá ultrapassar três horas, dependendo dos objetivos e do envolvimento no debate. O nosso encontro ocorreu numa segunda-feira, das 17h40 às 19h20.

Barbosa e Gomes (1999, p. 5) sugerem que “a conversa do grupo focal seja alternada com brincadeiras e dinâmicas, pois isso pode deixar os participantes do grupo mais à vontade”.

Passados 60 dias do término das formações em TDC, houve um encontro com o grupo focal com sete docentes participantes sobre suas práticas educativas na utilização do DUA em sala de aula.

A discussão foi iniciada pela pesquisadora, que informou aos participantes que a reunião seria gravada, que não existiria respostas certas ou erradas e que todos estavam ali para falar sobre suas experiências com a Inclusão e se o Desenho Universal para Aprendizagem poderia ser utilizado como abordagem de ensino. Além dos sete professores participantes e da pesquisadora, havia também uma assistente que contribuiu com os registros para serem utilizadas na análise dos dados.

O grupo se reuniu na biblioteca da escola, local de trabalho de todos os professores participantes. Eestavam sentados em uma roda de conversa em que todos poderiam ser vistos. A gravação foi feita por dois telefones celulares, tendo por objetivo registrar as falas dos participantes da melhor forma possível.

No decorrer do encontro com o grupo focal, os professores se sentiram confortáveis para manifestar as suas angústias, dificuldades, dúvidas, desabafos e sugestões.

Para construirmos momentos históricos da evolução humana por meio da linguagem, o anonimato dos participantes é fundamental. Utilizaremos as iniciais dos professores como professor Si, professora Sa, professora V, professor F, Professora E, professora A, professora F, professora X, professora N, professora Y, professora L e a coordenadora, para citarmos suas opiniões e reflexões nesta pesquisa.

4 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

André (2003) ressalta que os estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel social, na disseminação dos conteúdos curriculares, crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam a prática cotidiana escolar.

Para Franco (2003), a Análise de Conteúdo está fundamentada em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem compreendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que em momentos históricos diversos, elabora e desenvolve formas de representações sociais na dinâmica interacional existente entre a linguagem, pensamento e a ação.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo deve ser desenvolvida em três fases. A primeira é a pré-análise, onde se procede a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a preparação do material que será analisado pela pesquisadora. A segunda fase é a exploração do material coletado, classificando o que será importante na coleta de dados. E a terceira etapa consiste no tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Para aprofundarmos este estudo, a categorização é uma ação de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenças, seguido de um reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente estabelecidos. As categorizações de classes reúnem um grupo de elementos com caracteres comuns. Ressaltamos que a análise de conteúdo é baseada na crença que a categorização não gera desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis aos dados brutos.

Para podermos compreender a organização dos dados, utilizamos o embasamento teórico dos autores na perspectiva da Educação Inclusiva, as experiências vivenciadas nas práticas docentes em sala de aula e nos pontos importantes levantados pelos professores no grupo focal.

Para análises dos conteúdos fornecidos, utilizaremos principalmente as falas dos sete professores que participaram do grupo focal, tendo em vista a dificuldade de levantarmos a opinião dos 30 professores que participaram dos encontros formativos.

Bardin (2016, p. 37) afirma que “[...] a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”.

Para André (2003, p. 11), investigar as características do cotidiano escolar é fundamental para compreendermos durante o processo investigativo o que perpassa

dentro da escola com os atores envolvidos, nas relações sociais, nas concepções de ensino e aprendizagem e nas variáveis que contribuem para a dinâmica escolar.

Os atores escolares são o alicerce da vida escolar, estão inseridos num tempo e espaço e em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo um ser ativo e repleto de razão e de vontade como ator e produtor deste momento histórico. Ao fazer parte do processo dinâmico, consegue se consolidar como ator do processo e transformar do ambiente imediato, enquanto interage com o meio, sendo primordial investigar os significados atribuídos pelo sujeito às ações, práticas e relações que são veladas nas práticas cotidianas.

Ao analisar o conteúdo, utilizamos uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas a um contexto. Como ferramenta, seu objetivo consiste em proporcionar novos conhecimentos e interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. Szymanski (2004, p. 65) afirma:

Referindo-se à análise de conteúdo, mas em uma constatação que pode ser estendida a qualquer análise de dados obtidos em pesquisas qualitativas, a autora aponta para sua condição de ‘hermenêutica controlada, baseada na dedução: a interferência. Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões [...]

A análise de dados objetiva a produção de conhecimento e a interpretação dos textos. Outro instrumento analisado foram os registros dos encontros formativos por intermédio do diário reflexivo da pesquisadora.

De acordo com Gil (2002, p. 89), o grande volume de material produzido pelos meios de comunicação e a necessidade de interpretá-los determinou o aparecimento da análise de conteúdo.

Para a análise dos dados, foram realizadas as transcrições dos encontros de TDC com os professores, a entrevista com a coordenadora pedagógica, o diário reflexivo da pesquisadora e o encontro com o grupo focal para elaboração, sistematização, organização do material coletado na pesquisa. Foram analisados os dados coletados, por meio do questionário e a entrevista com vista à explicitação da compreensão pelo pesquisador. Szymanski (2004, p. 65) considera “a análise de conteúdo e a do discurso no desenvolvimento de técnicas elaboradas no tratamento de dados” e para compreensão, precisaremos nos atentar na compreensão da comunicação contida no texto.

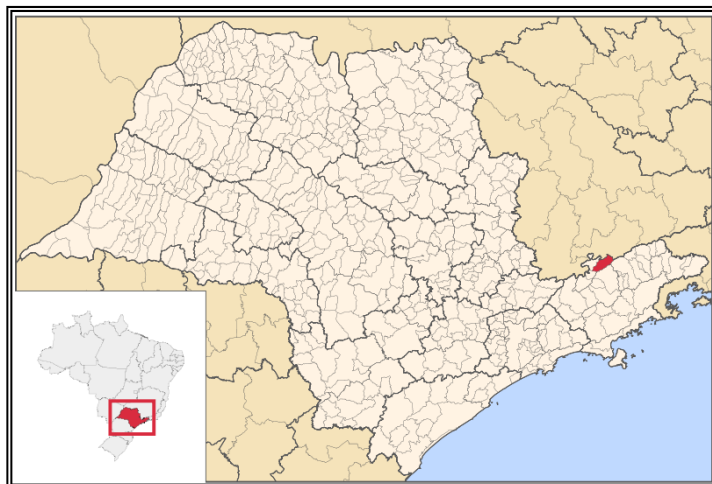
A partir da coleta dos dados, realizamos a triangulação dos dados entre classes, corpus, transcrição dos encontros formativos, transcrição da entrevista, transcrição dos

relatos transcritos no diário reflexivo da pesquisadora e a fala dos professores durante os encontros formativos e no encontro do grupo focal.

4.1 Caracterização dos dados

4.1.1 Delimitação do estudo

A presente pesquisa foi realizada em um município da Serra da Mantiqueira, que de acordo com os dados divulgados em 2019 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) possuía 52.088 mil habitantes.



Fonte: Wikipédia (2020).

No que tange à população em idade escolar, conforme a Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo (SED), temos 8.113 alunos entre crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino.

O presente estudo tem como contexto os alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, apresentando os dados a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das matrículas na rede regular de ensino dos alunos no município pesquisado/ 2020.

Segmentos	Nº de alunos matriculados
Educação Infantil	2.407
Anos iniciais do Ensino Fundamental	2.942
Anos finais do Ensino Fundamental	2.639
Educação de Jovens e Adultos	125
Total de matrículas	8.113

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SED/2020

Quadro 2 – Distribuição das matrículas dos alunos com diversas deficiências no município/2020.

Segmentos	Número de alunos com diversas deficiências matriculados na sala de AEE
Educação Infantil	0
Anos iniciais do Ensino Fundamental	51
Anos Finais do Ensino Fundamental	140
Educação de Jovens e Adultos	0
Total de matrículas de alunos com diversas deficiências/2020	191

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SED/2020

Quadro 3 – Distribuição dos alunos com deficiência na escola pesquisada/ 2020.

Tipos de deficiência	Quantidade de matrículas da sala de AEE
Deficiência Intelectual	13
Deficiências Auditiva (Surdez leve, profunda ou moderada)	02
Deficiência Visual/ Baixa Visão	02
Deficiência física	02
Deficiências múltiplas	03
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	02
Total de alunos com deficiência na escola pesquisada	24

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SED/2020

A Rede Municipal de Educação possui 22 escolas municipais, distribuídas em sete Setores da Educação Infantil, nove escolas de Ensino Fundamental I e seis escolas de Ensino Fundamental II.

Nas seis escolas de Anos finais do Ensino Fundamental, temos 2.639 alunos matriculados. Optou-se por estudar a escola com maior quantidade de alunos matriculados, com 599 alunos, sendo 24 que deles apresentam diagnóstico de deficiência. É uma escola que funciona em três períodos, manhã e tarde com o ensino regular e o

período noturno com a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais e Curso Técnico em Contabilidade em parceria com o Centro Técnico Paula Souza/Pindamonhangaba.

4.2 Caracterização da escola

O prédio escolar encontra-se em local de fácil acesso, estando localizado próximo ao centro comercial da cidade pesquisada. As instalações físicas são boas e a escola, no geral, possui bons equipamentos e dois laboratórios de informática.

A clientela atendida é, em sua maioria, moradora dos bairros próximos. As transferências ocorrem durante o ano letivo em razão de mudança de bairro ou município. Problemas de evasão escolar detectados pela equipe gestora são trabalhados junto aos órgãos competentes e aos familiares.

Quanto à distorção de idade/série e alto nível de retenção, a escola já não encontra mais uma situação significativa nesses aspectos. Estabeleceram-se grupos de estudos e trabalho diferenciado para sanar as dificuldades dos alunos retidos, incluindo alunos com deficiência e que não estão alfabetizados. Tais medidas provocaram, a cada ano, queda no índice de reprovação da Unidade Escolar.

Em relação ao índice de abandono, foram encontrados alguns alunos entre 13 e 15 anos que abandonaram o curso, cujos responsáveis não se interessaram em colaborar com a retomada da vida escolar de seus filhos. Muitos desses abandonos são decorrentes de jovens sem estrutura familiar de qualquer natureza e, em sua maioria, apresentam dificuldades de aprendizagem e já conviveram, em um passado recente, com a frustração da repetição sucessiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em grande parte.

4.3 Caracterização da comunidade escolar

A comunidade escolar é bastante heterogênea, com crianças e adolescentes de famílias com baixa renda a crianças e adolescentes de famílias economicamente expressivas na cidade. São crianças e jovens filhos de trabalhadores: comerciantes, funcionários públicos, caseiros, empregados domésticos, trabalhadores autônomos e, no momento, muitos desempregados. Os alunos do período noturno, em sua maioria, são trabalhadores e pais de alunos do período diurno. Também há alunos atendidos na EJA – Educação Jovem Adulto – e alunos que estão na escola por decisão do fórum – jovens em

liberdade assistida (LA) – os quais, no geral, abandonam o curso, assim elevando o índice de evasão dessa Unidade Escolar.

A partir de 2014 observou-se uma queda no número de filhos por núcleo familiar. As mães, em sua maioria, ainda apresentam maior nível de escolaridade. Em menor número, há mães que cursam o nível superior ou já o concluíram, no geral, licenciaturas/enfermagem. Em muitos casos são arrimo de família, juntamente com as avós. A escola ainda apresenta muitos casos de carência afetiva e emocional, gerando baixa autoimagem e, conseqüente baixa autoestima, que interferem, diretamente, na condição de aprendizagem e nas atitudes frente ao estudo e a vida, ocasionando muitos problemas de adaptação ao convívio escolar e de atitude frente à construção do próprio conhecimento e expectativas futuras. Há casos de desajustes/desvios comportamentais e/ou transtornos de aprendizagem e/ou dificuldades de aprendizagem significativas, que recebem acompanhamento médico, psicológico ou atendimento especializado de profissionais.

Salientamos a alta demanda do município e baixo número de profissionais especializados no CIREPE e na saúde pública. A escola apresenta dificuldades em atender todas as necessidades do alunado, prejudicando o curso e a evolução de educandos com transtornos de aprendizagem/comportamentais. Em sua maioria, os alunos são assíduos e demonstram gostar da escola. Há muitos alunos com problemas de aprendizagem, mas também muitos que apresentam um bom desempenho escolar.

Segundo informações da equipe gestora, a escola necessita de muitas orientações e intervenções no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais.

4.4 Caracterização do corpo docente

Formação profissional do quadro docente como segue abaixo:

Quadro 4: Formação docente

Formação acadêmica	Número de profissionais com graduação
Pedagogia	3
Letras	8
Matemática	4
Geografias	2
Ciências	3

História	2
Educação Física	3
Especialistas em Psicopedagogia	2
Deficiência Auditiva	1
Artes	2
Total	30

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Deste universo de 30 professores que participam do TDC às segundas-feiras, seis já iniciam o terceiro turno de trabalho, atendendo os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mal conseguem se alimentar, tendo um intervalo muito pequeno entre um turno de trabalho e outro; são 5 minutos para sair do local onde o TDC é realizado e entrar na sala que devem ministrar suas aulas no período noturno. Com relação à formação em nível de pós-graduação, temos 14 professores com especializações, 4 professores que acumulam cargo entre escolas privadas, escolas do Estado de São Paulo e do município pesquisado.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o corpo docente da Escola tem por si só características de sensibilidade, solidariedade e colaboração, mas não foi um grupo que demonstrou desejo por formação de qualquer natureza. Não se mostraram disponíveis às discussões pedagógicas, embora sejam profissionais. A equipe gestora busca implantar ações necessárias e novas estratégias do TDC para que possam desenvolvê-lo com mais sucesso e eficácia junto aos docentes.

4.5 Caracterização do Trabalho Docente Coletivo

A escola realiza semanalmente os encontros do Trabalho Docente Coletivo – TDC – em todas as segundas-feiras, das 17h40 às 19h20. É importante pontuarmos que, antes da pandemia, os encontros eram presenciais, acolhedores e com lanche oferecidos pela escola, mas no contexto da COVID19, os encontros de TDC foram *online* e iniciavam pelo *Google Meet* pontualmente às 17h40. Todos os professores participavam, mas muito poucos abriam suas câmeras na reunião. Cada um participava da reunião em sua residência devido ao isolamento social.

Em 28 de julho de 2021, os TDC voltaram a ser presenciais, já que a maioria dos docentes tinha sido vacinada com a primeira dose contra a COVID19, por determinação da Secretaria de Educação do município. Nos encontros presenciais, a equipe gestora

providenciava um lanche para os professores, como caldo verde (por ser uma cidade fria), bolo, torta de frango e suco, sempre patrocinado pela APM da escola. O lanche era oferecido sempre no intuito de acolher os professores que tinham acabado de cumprir sua jornada de trabalho ou que ainda teriam o terceiro período de trabalho a ser realizado depois do TDC.

Nestes encontros, a equipe gestora passava os recados e avisos e organizava a escola para aulas remotas junto com os docentes. Depois, as reuniões eram para planejar o retorno das aulas presenciais que iriam ocorrer a partir de agosto de 2021.

Ressaltamos que de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, são nos encontros de TDC que as discussões e formações ocorrem, com o objetivo de ampliar e inovar práticas pedagógicas em sala e aula.

Neste município, a Secretaria de Educação é responsável por oferecer formações externas, tanto de professores quanto de funcionários, cabendo à gestão escolar motivar e incentivar mais a participação de todos os envolvidos. Isso nem sempre ocorre, segundo informações da escola, devido à dificuldade em encontrar profissionais qualificados para promoção de formações mais condizentes com a prática educativa.

4.6 Resgatando as falas dos professores nos encontros formativos e no grupo focal

O primeiro encontro formativo iniciou em março de 2021 de forma virtual pela plataforma do *Google Meet* e no 1º encontro realizamos a apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente da escola. Explanamos sobre a proposta inovadora do Desenho Universal para Aprendizagem.

No 2º encontro *online*, realizado pela plataforma *Google Meet*, iniciamos com um vídeo de sensibilização intitulado “Bem-vindo a Holanda”, sobre a Inclusão, o qual faz uma analogia sobre planejar um filho ideal e ter um filho real – neste caso, com deficiência. O vídeo mostra como é complicado lidar com esta situação, que é ao mesmo tempo complexa e difícil para os pais, e como é importante a parceria entre a família e a escola para o sucesso da aprendizagem das crianças. Depois do vídeo, retomamos novamente a importância dos participantes voluntários da pesquisa preencherem, de forma *online* pelo *Google Forms*, o questionário para levantamento das necessidades formativas do grupo de docentes da instituição escolar. Foi encaminhado ao grupo por

intermédio da coordenadora pedagógica da escola o texto “Pedagogia das Estações” para leitura prévia.

Já no 3º encontro, a pesquisadora explicou por meio de slides o texto “Pedagogia das Estações”, de Elizabeth Renders, Sean Bracken e Ana Silvia Moço Aparício. Discutiu-se sobre o tempo pedagógico para aprender e a importância de utilizar o DUA como abordagem curricular para todos os alunos da escola. A intenção neste encontro era dar voz aos professores sobre a viabilidade da proposta inovadora do DUA, mas infelizmente o que surgiu foi o silêncio dos professores nos momentos em que a expectativa da pesquisadora era de grandes reflexões entre todos os participantes. Em alguns momentos ocorria um diálogo apenas entre a pesquisadora/formadora e a coordenadora pedagógica.

No 4º encontro, iniciamos com um vídeo de sensibilização sobre a aplicação do Desenho Universal na arquitetura e um sobre o Desenho Universal para Aprendizagem dentro da escola. Foi sugerido como o professor pode utilizar a abordagem do DUA dentro do ambiente escolar. Sugerimos como referência bibliográfica o artigo “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, das autoras Carla Ariela Rios Vilaronga, Eniceia Gonçalves Mendes e Ana Paula Zerbato, como leitura prévia. A expectativa era de que o grupo pudesse refletir sobre o coensino e a importância de parcerias para o processo de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência, mas de novo prevaleceu o silêncio dos professores e novamente foi realizado um diálogo entre a pesquisadora/formadora com a coordenadora pedagógica da escola.

No 5º encontro formativo, utilizamos como base teórica a dissertação da autora Adriana de Jesus Arroio Agostini, intitulada “A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem”. A reflexão sobre o texto foi importante para que os professores pudessem se apropriar das definições da abordagem do DUA para o processo de ensino aprendizagem, embora novamente os professores permanecessem em silêncio durante o encontro e apenas a coordenadora se manifestou e expôs sua opinião no encontro.

No 6º encontro, demos continuidade ao estudo da dissertação da autora Adriana Agostini. Por ser uma dissertação extensa foram necessários dois encontros para estudarmos sobre o DUA e a dissertação contribuiu para embasar teoricamente a equipe docente sobre a importância da abordagem do DUA para todos os alunos.

No 7º encontro, convidamos uma professora de uma escola particular de outro município para partilhar o relato de experiência da sua prática educativa que utiliza o

DUA como proposta curricular para seus alunos com ou sem deficiência, inclusive demonstrando algumas sugestões de atividades práticas que foram utilizadas na Pandemia da COVID 19. Infelizmente, houve pouco tempo para que ela pudesse partilhar sua experiência, devido ao fato de a escola precisar alinhar algumas questões do início do 2º semestre e o retorno dos professores de forma presencial. Este TDC foi presencial e a professora voluntária estava de forma *online*, portanto houve a necessidade de se fazer uma chamada pelo aplicativo *Zoom* e usar um projetor para projetarmos a conversa da professora com os docentes no salão da escola pesquisada. A participação do grupo de professores foi muito pequena tendo em vista que a coordenação precisou estender o seu tempo com informações pertinentes à escola e a convidada teve apenas 25 minutos para explicar sua prática, o que comprometeu o aproveitamento do encontro.

No 8º encontro, tivemos como convidada uma mãe com filha que apresenta deficiência auditiva e cognitiva matriculada na rede municipal de ensino. Ela relatou a sua experiência sobre a dificuldade de conseguir fechar o diagnóstico de sua filha e o trabalho de acolhimento que as escolas desenvolveram ao longo de toda a sua trajetória escolar. A mãe também relatou que é professora de Educação Física e o quanto é difícil trabalhar com alunos com deficiência e a importância de termos a oportunidade de buscar uma escola mais inclusiva e democrática.

Os próximos encontros foram planejados para que pudéssemos discutir os casos dos alunos com deficiência e dos alunos que não apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual, mas que tinham muitas dificuldades de aprendizagem. Também usamos os próximos encontros para pensar a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem como facilitadora para os alunos. No entanto, por conta de muitas variáveis, infelizmente não conseguimos realizá-los.

No 9º encontro teríamos a discussão e análise dos casos de dois alunos com deficiência da escola pesquisada e a abordagem curricular do DUA.

No 10º encontro estudaríamos os casos de dois alunos matriculados no período da manhã com muitas dificuldades de aprendizagem e sem diagnóstico de deficiência para análise da proposta curricular do DUA.

O 11º encontro compreenderia o estudo dos casos de dois alunos matriculados no período da tarde com muitas dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência, para analisar atividades utilizando a abordagem curricular do DUA para os alunos.

O planejamento do 12º encontro seria reunir os professores em grupos, de acordo com as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, para elaboração de atividades envolvendo o DUA. Os grupos seriam organizados da seguinte forma: áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física); área de Matemática (Matemática); área de Ciências da Natureza (Ciências); áreas de Ciências Humanas (Geografia, História e Ensino Religioso).

No 13º encontro daríamos continuidade à elaboração das atividades com os professores em grupos. Após as atividades estarem prontas, elas seriam inseridas na plataforma *Padlet*, para que todos os professores pudessem acessar as atividades uns dos outros.

Já na etapa final da pesquisa, o planejamento para o 14º encontro era realizar a retomada dos grupos do encontro anterior para término e apresentação das atividades que foram planejadas.

No 15º encontro, a intenção era realizar uma sensibilização sobre Inclusão dos alunos na escola, pontuando algumas ações reflexivas, como por exemplo “é justo que os alunos com ou sem deficiência, que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, fiquem excluídos dos colegas de sala, por não conseguirem aprender?”

Para concluirmos a coleta de dados da pesquisa, o planejamento do 16º encontro era reunir os professores para que eles pudessem relatar se os encontros formativos deram subsídios para melhorar a qualidade do planejamento das aulas para os seus alunos com deficiência e se o uso do DUA também ajudou na aprendizagem de outros alunos com dificuldades de aprendizagem ou não. Seria o momento de dar voz aos professores sobre o trabalho que foi desenvolvido durante os 15 encontros formativos que já haviam sido realizados, captando sua compreensão sobre o novo paradigma que lhes foi apresentado.

4.7 Silêncios revelados nos formulários preenchidos

André (2003) e Machado (2000), ancoradas na fenomenologia, enfatizam os aspectos subjetivos do comportamento humano e os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Há fatos, acontecimentos e interações sociais que ocorrem em sua vida cotidiana. Para incorporar o dinamismo próprio da vida dentro da escola e direcionar a reflexão e análise do objeto de estudo, foram considerados pelo menos quatro dimensões (ANDRÉ, 2003): A dimensão *subjetiva pessoal* abrange a história de cada sujeito, manifestada no cotidiano escolar; a *institucional/organizacional* envolve os aspectos referentes ao contexto da

prática escolar (formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais); a *instrucional/relacional* abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento; a *sociopolítica* refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade.

Compreender as dimensões que estão intrínsecas no cotidiano escolar nos auxilia no entendimento do porquê surgiam os silêncios recorrentes durante os encontros formativos.

Os silêncios dos professores ao longo dos oito encontros formativos realizados inquietaram a pesquisadora, que buscou nos questionários respondidos pelos docentes compreender se esses silêncios reflexivos poderiam estar mais explícitos nas falas e nos questionários que foram respondidos pelo grupo por meio dos formulários no *Google Forms* ao final de cada encontro. Pudemos perceber nas escritas dos professores a insegurança em relação a Educação Inclusiva e ao aluno com deficiência, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.8 Impressões da pesquisadora

Após o 4º encontro a pesquisadora se questionou se o caminho trilhado estaria sendo a melhor alternativa para a pesquisa-formação, já que encontrou muitas dificuldades em envolver os docentes, o que, de certa forma, desmotivava a pesquisa. Observamos que nos formulários os professores apresentam desejo em aprender mais sobre a Educação Inclusiva, mas durante os encontros nos TDC *online* ou presenciais, muitos deles silenciavam. Esses “silêncios reflexivos” muitas vezes revelam as dificuldades e desafios em pensar nos alunos com deficiência e desenvolver atividades para que eles avancem em suas aprendizagens. Também eles indagam a pesquisadora sobre quais novos caminhos deveriam ser traçados, mesmo com experiência na formação de professores e tendo atuado na rede por 17 anos como professora, coordenadora, diretora e psicopedagoga; ainda assim, surgia a insegurança na elaboração e desenvolvimento das pautas formativas.

Mesmo nesses momentos reflexivos de desistir, a vontade e o desejo em proporcionar ao grupo reflexões sobre a importância em pensar a Educação numa

perspectiva inclusiva nos motivaram a continuar com a pesquisa-formação e demos continuidade ao 5º encontro formativo.

Infelizmente, durante os encontros formativos com a escola pesquisada, a Secretaria de Educação do município contratou duas empresas terceirizadas para dar formação aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores para a implantação da Matriz Curricular do município. As formações ocorreram no 2º semestre de 2021 e em conversa com a diretora e a coordenadora pedagógica, ambas solicitaram à pesquisadora a suspensão dos encontros formativos pelo fato de a coordenadora ter que utilizar o horário do TDC para planejar e implantar a Matriz Curricular do município. Por essa questão, tornou-se inviável darmos continuidade aos encontros formativos neste momento.

As variantes como implantação da nova matriz curricular da rede municipal, o excesso de encontros formativos promovidos pela Secretaria de Educação, tanto para a dupla gestora quanto para os professores de todas as escolas do município pesquisado, apresentaram uma sobrecarga neste momento em que estamos iniciando as aulas presenciais após a pandemia da COVID19, havendo a necessidade de suspender os demais encontros formativos a pedido da equipe gestora da escola.

Ressaltamos o grande desafio da pesquisadora em realizar a pesquisa para os anos finais: primeiro por ser um desafio pesquisar um segmento no qual não possuía muita experiência e segundo por encontrar grande resistência em alguns docentes na mudança de paradigma na perspectiva inclusiva, em suas práticas docentes e na abertura para o novo.

O sentimento é que estamos no caminho certo, com muitas dificuldades, acertos e tropeços, mas que não podemos desistir porque nossos alunos com deficiência dependem deste início de sensibilização e conscientização que foi implementado e que poderemos no futuro talvez colher alguns frutos.

4.9 Categorias de análise

A fim de compreendermos as falas dos professores, realizamos a análise de todos os dados e categorizamos as falas que contemplavam os aspectos emocionais e as práticas docentes.

Descrevemos as categorias de análise conforme segue:

Quadro 5: Organização de Categorias de Análise

QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS	PRÁTICAS DOCENTES
Frustrações	Sugestões dos professores
Desabafos	Silêncios reflexivos
Desafios	Impressões da coordenadora
Inseguranças	Mudanças das práticas de ensino utilizando o DUA como abordagem curricular

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4.9.1 Questões emocionais

A maioria dos professores que participaram do grupo focal colocam as frustrações por não conseguirem ensinar os alunos com deficiência, fingindo que ensinam e os alunos fingem que aprendem dentro da escola. Essa situação incomoda muito, segundo a fala do Professor Si:

É uma sensação muito ruim sabe, de impotência, você fala puxa, estou aqui dando aula de Matemática, você tem 34 alunos e aquele aluno especial. Será que ele tá conseguindo acompanhar? Eu estou fazendo de conta que estou dando aula para ele? Eu também estou fazendo de conta que estou envolvendo-o no momento da explicação? É isso que é inclusão? Inclusão é muito maior do que isso! Esse momento de dar um suporte ao professor é necessário! (...) Você fica frustrado, porque muita coisa você não consegue sozinho, você precisa do apoio de alguém”.

Corroboramos com Jorge e Pereira (2016, p. 113):

[...] A formação para esse desenvolvimento profissional dos professores se apoiará em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que os oriente ao desenvolvimento profissional. (JORGE; PEREIRA, 2016 apud IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 21)

O professor, ao realizar uma autoavaliação da sua prática docente, percebe as suas fragilidades e a necessidade de ajuda, seja de um professor mais experiente ou do coordenador pedagógico.

4.9.2 Desabafos

Neste item de análise podemos inferir que o professor Si e a professora V reconhecem em suas falas a dificuldade em se trabalhar com os alunos com deficiência, mas reforçam a importância da afetividade ao acolher os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Professor Si: *“De repente o pouquinho para ele é bastante, a gente tem que ter este olhar para o aluno. Não adianta você levar e jogar para o aluno o conteúdo”*. Ele segue afirmando:

Exatamente. Daqui a pouco quando cheguei na sala a coordenadora chegou lá e jogou o Material Dourado, se vira. Aquilo pra mim foi morte, assim que ela jogou na minha mesa, se vira. Mas eu não estou preparado para isso, não fui formado para isso, este aluno que é especial, tem sim o professor que pegar ele, tem que ter formações. Tem que ter um preparo, tem que ter um pré-requisito para ele saber engatinhar, como conduzir esse aluno durante o ano todo.

Professora V: *“O professor precisa estar com o coração aberto, para poder receber o diferente, e fazer a diferença na vida daquele aluno”*.

Professor Si: *“Você precisa estar de coração aberto, mas precisa ter respaldo. Se não entra em desespero”*.

De acordo com a fala do professor Si sobre o encontro do grupo focal:

Acho assim que era uma coisa que eu precisava de certa maneira desabafar, por que enquanto professor, eu não me vejo professor somente, sou o Si, pessoa, essa pessoa Si também tem vida, tem vontade, tem sabe sonhos, tanto que eu busco até hoje, tem 52 anos, busco, acredito, acredito sim na Educação, acredito também que a gente sozinho, a gente não vai dar conta, a gente precisa sim de ajuda de alguém, e eu estou feliz, por hoje, vou descer a Serra, vou para minha casa, e saber que contribui para alguma coisa. Estou feliz! Muito Obrigado!

Essa fala reforça a necessidade de os professores terem mais momentos de diálogo dentro da escola sobre a perspectiva de uma escola inclusiva.

O falar é muito importante, pois quando o professor se apropria de sua fala, desenvolve a consciência de quem é, do que diz, do que pensa. Inclusive, inferência da autora, suas fragilidades e dificuldades no exercício da sua profissão docente. (MARQUES, 2012, p. 125)

4.9.3 Desafios

De acordo com as escritas colhidas, enfatizamos os desafios em realizar práticas inclusivas dentro das escolas, principalmente no que tange a implantação do Desenho Universal para Aprendizagem. A professora V relata que a inclusão é um desafio e que precisamos fortalecer a relação entre a escola, a família e o aluno.

No formulário dos encontros formativos em TDC, a professora Z registra o desafio de aplicar o DUA em sala de aula pensando em várias estratégias de ensino: *“Acredito que num primeiro momento não seja muito fácil, mas com recursos e com a ajuda de pessoas envolvidas nas abordagens necessárias para esta aprendizagem ficaria mais acessível”*.

Já a professora N relata sobre o desafio em aplicar o DUA em sala de aula: “Acredito que conseguiria, mas na realidade é bem difícil”.

4.9.4 Inseguranças

Em relação às práticas inclusivas, os professores apresentam muita insegurança. Acreditam que o trabalho realizado com os alunos com deficiência deve ser realizado por um Especialista em Psicopedagogia, que falta mais credibilidade e segurança em sua própria atuação como docente e que o trabalho desenvolvido com seus alunos fará diferença na vida deles, principalmente se este trabalho for desenvolvido com afeto e respeito com os educandos.

Professora F:

“E aqui eu tenho esses alunos também do mesmo da E., mesmo sendo de Inclusão, eles precisavam de um Especialista em Psicopedagogia. Para gente aqui tem muitos casos, fica complicado, muitos casos que eles vêm para se socializar, mas tem uns que arrumam problema”.

As professoras não acreditam no seu potencial como docente que pode fazer a diferença na vida de seus alunos, demonstrando insegurança em suas práticas cotidianas.

Professora F: *“Como fazer essa adaptação? A gente acaba fazendo na intuição”.* Ressaltamos que a intuição pode ser compreendida como uma vasta experiência na carreira docente com alunos com deficiência, grifo da pesquisadora.

“A gente faz por conta e risco, porque a gente não é especialista e tem uma dificuldade maior. A gente faz o serviço da gente, mas a verdade é que você fica a desejar, eu não sou especialista, não sei fazer o serviço, a gente faz o que a gente acha que é possível. Porque você não sabe se está certo ou não está”.

O especialista que atua no Atendimento Educacional Especializado é o apoio dos professores e da equipe gestora da escola que foi pesquisada, cabendo ao professor da escola regular a aprendizagem de seus alunos, respeitando as particularidades de cada um.

Para Mantoan e Pietro (2006, p. 29), o ensino escolar comum e o despreparo dos professores não podem continuar driblando, ou até mesmo evitando, a inclusão escolar, pelos mais diversos motivos. De fato, o despreparo de professores e das escolas acaba por justificar e tranquilizar os pais de crianças e jovens com deficiência. Ressaltamos que a inclusão não pode mais ser ignorada, valorizando e reconhecendo as diferenças.

4.10 Práticas docentes

Ao refletirmos sobre as práticas docentes e utilizarmos a pesquisa-formação para sensibilizarmos a equipe escolar sobre o DUA, podemos analisar a fala da professora N sobre a formação docente: *“Acredito que sim, conseguiria. Mas assumo que não é fácil. Precisamos de muitas formações e ajuda de todos da escola para não pecar com esses alunos, pois o dia a dia em sala de aula é bastante complicado e trabalhoso”*.

4.10.1 Sugestões

Durante as conversas no encontro com o grupo focal foram sugeridos diversos pontos importantes a serem refletidos. A família foi muito citada e surge como peça-chave para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A família é muito importante para que o aluno com deficiência consiga se desenvolver de forma plena dentro da escola. Ao olhar para uma pessoa que conseguiu ter sucesso na vida, com certeza durante a sua trajetória houve uma família que reuniu apoiou e incentivou cada pequena conquista sua. O mesmo ocorre com pessoas com deficiência. Ao lado de uma pessoa com deficiência feliz e realizada, está uma família que soube procurar, reivindicar, buscar soluções, que soube administrar as questões da deficiência, pessoas que, ao invés de se deixarem abater, foram buscar, junto aos médicos, professores, terapeutas, amigos, vizinhos e famílias com conhecimento ou experiências semelhantes, os caminhos para a superação das dificuldades. (BRASIL, 2007, p. 31).

O cotidiano familiar oferece oportunidade para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho com deficiência. A escola se torna este ponto de apoio. Tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões. A parceria entre família e escola exige paciência, otimismo, confiança e a certeza de que qualquer mudança, para ser alcançada, precisa do esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo, ou seja, aprendizagem e sucesso na vida dos alunos com deficiência.

Uma professora, durante o encontro, sugeriu uma tríade para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem: a família, a escola e o aluno.

Eu sou a professora V, me formei em 2003 na Pedagogia, em 2005 me formei na Psicopedagogia. No ano de 2011, eu fiz o concurso para Psicopedagogia e estou na rede desde 2011 trabalhando na área da Psicopedagogia. Inclusão é um desafio todo dia, é uma tarefa árdua, porém gratificante e o maior desafio é tentar fortalecer essa tríade entre a família, a escola e o aluno. De trazer a

família para escola, porque muitas vezes a gente chama, infelizmente a gente não tem resultado. Mas aos pouquinhos a gente tem conseguido caminhar né Heidy. Eu já estou aqui nessa escola a 9 anos e eu vejo que é aos pouquinhos mesmo. Eu tenho conseguido conquistar os professores, os professores têm feito um bom trabalho e a gente tem colhido resultados positivos. Eu fico muito feliz!

A professora Sa relata como é importante conhecer a família do aluno que estão recebendo na escola, por quais processo este aluno com deficiência passou durante sua vida. Conforme ela relata a seguir:

Meu nome é Sa, depois que eu terminei a universidade, fui fazer a pós, fiz a pós em Direito Educacional, para entender um pouco esta questão das leis. Fiz gestão também. Meu TCC foi justamente falando sobre essa questão da Inclusão. Quando a gente fala de Inclusão digital, a gente percebe é mais a inclusão física, mas essa parte a intelectual, principalmente quando chega uma certa idade. Estava passando no noticiário, até falou de uma pessoa com Síndrome de Down, é professor de Educação Física, só dão o resultado, não fala como a pessoa chega lá, o processo. Como foi a família, como foi o desenvolvimento e a gente vê que as pessoas tem uma série de dificuldades e preocupou bastante por ser uma cidade pequena, parece que é mais a florado. Cada ano que passa está aumentando os casos, nos vimos na sala de aula não só crianças com questão intelectual, mas de problemas familiares, uma série de coisas que vão agregando a família, tem que ir no Cirepe, tem vários profissionais, mas tem aquela coisa no papel é tudo muito bonito. A gente vê o sofrimento dos Especialistas em Psicopedagogia nas escolas, quantas crianças para atender, o processo é muito moroso, às vezes faz uma avaliação, depende da família, depende de uma série de circunstâncias, não acha o aluno”.

A professoras Sa enfatiza também a delegação por parte da família, algumas responsabilidades para a escola:

Me marcou bastante um episódio, era uma menina que ela tinha uma dificuldade na fala, sexto ano fazia os processos acabava o ano. No ano seguinte começava de novo, acabou o 9º ano saindo daqui e sem passar pelo atendimento. Muitas pessoas ficam naquela fila que não acaba nunca. A família é muito importante, a família empurra muito pra escola, acaba sendo uma extensão da casa porque a conseguimos lá e isso foi bastante nessa época agora da pandemia, eles se viram”.

Os professores V, E e Si colocam a questão de a família também estar fragilizada por ter um filho com deficiência e precisar de acolhimento no ambiente escolar, pois a família em alguns momentos se encontra em luto do filho ideal para o filho real.

Professora V:

Infelizmente a gente se depara no dia a dia com alguns desafios, para receber aquele aluno diferente e fazer a diferença na vida dele. Não estou generalizando, algumas situações que a gente se depara, a família percebe e é difícil pra mim como Especialista em Psicopedagogia é lidar com esta situação.

Professora E:

Eu acho que a família sofre um problema, eu vi muito isso, que é a negação da dificuldade ou síndrome que a criança tem, se não for evidente ela nega. Então a gente vê muito isso na mãe, mais nas mães que nos pais. Aí eu vou defender os homens, mas a mães tem mais dificuldade com isso. Dizem assim na cara da gente, não porque ele é muito inteligente, ele é ótimo, em casa ele faz tudo, mas na escola ele não faz. Não é verdade, ele não é muito inteligente, aceitar que ele não é uma perfeição é muito difícil mesmo. Então acho que isso aí talvez fosse um trabalho para um departamento de psicologia dentro da prefeitura, este acolhimento a família no sentido de parar de negar uma situação difícil.

Professora E:

Se você faz um grupo de famílias de crianças com dificuldades, vai funcionar com um Alcoólicos Anônimos, como todos esses grupos de apoio, a pessoa não vai como a única que tem um filho. A pessoa não vai se sentir como a única que tem um filho com dificuldade está tudo mundo no mesmo barco.

Professor Si:

A partir do momento que a família aceita enxergar, esse lado se torna mais fácil para criança, até para gente que está trabalhando, flui, se torna mais fácil a situação. Não sou só eu que tenho essa visão, a família tem, não sou só eu que estou envolvido, todos estão envolvidos pela mesma causa.

A família compõe-se como a primeira mediadora entre indivíduo e sociedade, atua como formadora de repertório comportamental e é no ambiente familiar que a criança aprende o que e como responder ao seu meio e a conviver com outros (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999; DESSEN; POLONIA, 2005). Diante de tal relevância, não se pode entender a criança com deficiência em sua integridade, sem considerarmos o contexto familiar no qual está inserida como direcionador da prática pedagógica. Mas cabe ressaltar que os pais, como parceiros e colaboradores desse processo, também necessitam de psicoeducação, ou seja, de um processo formativo e informativo diante das demandas (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 152).

A escola pode ser instituída como um segundo ambiente mediador. Nele, os alunos aprenderão novas formas de interação e valores. Em contato com esse grupo social mais amplo, eles farão novos ajustes adaptativos que resultam na aquisição de novas habilidades sociais, muito importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Valida-se a escola como um dos principais contextos de suporte para a família da criança com deficiência, ainda que vivenciem tanta exclusão social. (MATURAMA; CIA, 2015). Ressaltamos que a escola é um espaço para acolhimento e apoio aos pais, que muitas vezes fragilizados buscam na escola o apoio que não encontram na sociedade.

Com relação ao ensino de alunos com deficiência em escola especiais, o professor F sugeriu a matrícula dos alunos em uma escola especial, como a APAE, e relatou o exemplo de sua aluna que no seu ponto de vista foi uma prática exitosa.

Exemplo prático lá em Roseira, é uma menina, do regular mesmo sabe, dei aula no município e na APAE também, no quarto ano, a menina não tinha expressão de nada, era uma coitadinha, não tinha expressão de nada. Até a família da menina aceitou que a educação Especial seria benéfica para ela, ela entrou na APAE, eu até não sabia, eu dei aula para ela um ano, no quinto ano, mudei da Escola. E no outro ano entrei na APAE e ela estava lá, você vê esta menina de 4 anos para frente, da frequência dela APAE, é outra, ela tem expressão, ela já sabe sorrir, ela tem um problema auditivo, ela já fala, coisa que ela não fazia, para uma criança normal. Você vê a importância do profissional especializado, lá nós temos a terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga, até a mãe dela disse que nunca imaginou que ela iria falar, conseguisse expressar o sentimento dela ali. A Educação Física tem um papel muito importante nisso também. Eu me sinto feliz de ter participado desse momento, realmente não é fácil, faz falta centralizar na especialização, você vê que a mudança é muito grande. Nessa parte do aprendizado também lá na APAE a gente vê que o deficiente intelectual lá é no máximo moderado, 80 % são moderados. Você vê que o aluno tem todo o aprendizado no regular até o meio do ano, este aluno sai de férias 30 dias, volta zerado como se não tivesse aprendido nada no primeiro semestre.

Com relação às escolas especiais, Mantoan e Pietro (2006, p. 26) transcorrem que é nossa obrigação fazer valer o direito de todos à Educação. Não precisamos nos encorajar para defender a Inclusão, pois não incorremos nenhum equívoco ao propor que alunos com ou sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem, como ocorrem com as escolas especiais. O que falta nas escolas especiais, como substitutivas das escolas comuns, é o fundamental, ou seja, um ambiente favorável pra a formação do cidadão que nela está matriculado.

Outra sugestão do grupo focal foi o reforço escolar estruturado, com turmas reduzidas e professores alfabetizadores para os alunos dos anos finais que ainda não estão alfabetizados. Conforme descrito pela professora E:

O reforço como um padrão dentro da escola, no contraturno com salas muito reduzidas e dentro das dificuldades já percebidas. O reforço de matemática precisa ser muito cuidadoso, o que fazer se ele não sabe as quatro operações e você vai ensinar fração, ele não sabe dividir ele não vai aprender fração. Então eu acho que como é um conhecimento que depende muito das habilidades anteriores, teria que ser selecionado, da mesma forma que você faz na alfabetização, não sabe ler nada, não sabe, então é um nível. O alfabético, os níveis de escrita. Eu vou trabalhar habilidades em sala com estes alunos.

A Professora V sugere uma professora de alfabetização para dar suporte para a escola. Já a Professora E sugere o reforço no contraturno:

Mas me diz uma coisa, mas não existe a possibilidade de fazer um contraturno para alfabetizar essas crianças? Porque se você os tirar da sala para

alfabetização, ele também vai perder as aulas, seria contra tudo, é um crime, eles não sabem ler, ficam largados”. “Eu sei a dificuldade de eles virem no período contrário, é muito difícil também, mas em contrapartida seria uma alternativa de não perder as aulas.

Surge a importância de os alunos permanecerem na escola após as aulas, almoçem e fiquem para as aulas de reforço no contraturno.

Professora Sa: *“Eles já ficariam direto para o reforço, almoçariam na escola, só que os funcionários teriam que ficar ali, orientando”.*

Para a professora E, os professores dos anos finais apresentam mais dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem:

Uma coisinha eu queria eu acho que os professores especialistas em educação física, inglês, matemática, todos os especialistas sofreram muito mais do que nós. Porque nós ao fazermos o magistério, que foi um crime ter acabado com o Magistério, e depois Pedagogia, nós aprendemos a alfabetizar, e a lidar com crianças que não sabem ler. Eles não! A formação deles, como você comentou da equação do segundo grau. Então a Sa de inglês, o F de Educação Física e por aí vai cada um foi treinado e foi habilitado na sua área. Eles não sabem o que fazer com essas crianças na sua área.

O Professor Si coloca a importância também da formação continuada para os professores que recebem os alunos com deficiência em sala de aula regular.

Eu tenho uma sugestão! Para que aconteça dentro da minha área de matemática, vamos pensar assim. No final do ano tem aquela lista de alunos que vai para o ano seguinte entendeu, eu vou pegar, participo da atribuição, pego aquela sala. Desde o primeiro momento já ter uns encontros de formação, para esse professor, voltado para esse tipo de aluno. É tudo muito vago, coloca o aluno especial na sala, eles não dão suporte para a gente, nem sabe. Então a gente fica em pânico! Em desespero!

Corroboramos com Richit (2010), quando assegura que a formação continuada deve ser:

[...] baseada na prática reflexiva, considera o professor um sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão (RICHIT, 2010, p. 67).

4.10.2 Silêncios reflexivos

O que ressaltamos com as evidências levantadas na coleta de dados é que os professores relatam nos formulários *online* ao término de cada encontro formativo (e que durante os encontros formativos, silenciavam) quais seriam os desafios que a Inclusão traz para dentro das escolas. Os professores, em seus relatos, apontam a dificuldade em trabalhar a Inclusão com um número elevado de alunos em sala de aula. A professora L

coloca que “*estou atenta quanto aos alunos que apresentam dificuldades*”, mas enfatiza que toda a equipe precisa integrar e se preparar para melhor atendê-los.

A professora Y relata sobre o processo reflexivo da prática escolar no formulário preenchido no nosso 6º encontro:

A reflexão e a avaliação da própria prática pedagógica incidem em elaborar processos de aprendizagem que visem à aprendizagem de todos, e internalizar esse princípio ajuda a encarar a presença de alunos com deficiência de outra forma: não é preciso, necessariamente, “adaptar” a aula para acomodar as necessidades do estudante, mas sim, já imaginar uma forma de ensinar o conteúdo, de modo a incluir um maior número de pessoas.

Nove professores que responderam aos questionários, do universo de 30, apresentaram interesse em participar de atividades que venham a ampliar sua formação para inclusão de alunos com deficiência e consideram importante adaptar atividades para estes alunos, sobretudo na disciplina específica que lecionam.

A professora V ressalta a importância de estratégias lúdicas, tendo em vista que o trabalho pedagógico deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas.

O DUA é uma abordagem para que as práticas inclusivas se concretizem dentro das escolas e para que o silêncio que surgiu dos participantes nos encontros formativos possa ser concretizado em práticas educativas inclusivas dentro do ambiente escolar. Nesse contexto, os encontros formativos objetivaram conscientizar e sensibilizar a equipe escolar sobre a possibilidade de atingirmos uma educação equitativa e usarmos o DUA como uma mudança no paradigma atual para uma perspectiva de um paradigma futuro mais igualitário e democrático.

4.10.3 Impressões da coordenadora

Após a realização dos encontros formativos em TDC e o encontro com o grupo focal, a coordenadora pedagógica da escola foi entrevistada, por acompanhar diariamente as aulas planejadas e realizadas pelos professores participantes da pesquisa.

Ressaltamos neste momento a importância do roteiro de entrevista para não perdermos o foco da entrevista e otimizarmos o tempo e o instrumento de coleta.

A coordenadora pedagógica, com relação às mudanças das práticas docentes na escola pesquisada, relatou sobre sua longa experiência no ofício, atuando na função há 17 anos nessa escola. Sua formação é em Psicologia e Letras, com especialização em Psicopedagogia. A coordenadora já conhecia a abordagem do Desenho Universal para

Aprendizagem, mas aprofundou seus conhecimentos com as formações realizadas no Trabalho Docente coletivo com a pesquisadora.

A coordenadora foi indagada se percebeu que os encontros formativos em TDC serviram para melhorar as práticas educativas em sala de aula dos professores como suporte a abordagem do DUA.

Diria que na compreensão e nos cuidados com o olhar pedagógico. Em função das condições escolares, impostas pela Pandemia, não tivemos a oportunidade de pôr em prática como gostaríamos de tê-lo feito. Mas, sim os conhecimentos apresentados, auxiliarão no caminhar com aluno que apresentam necessidades educacionais especiais.

A coordenadora também foi indagada se percebeu evidências ou não na utilização do DUA no processo de ensino e aprendizagem dos docentes e dos alunos com deficiência os encontros formativos em TDC. *“Como disse na questão anterior, ainda não tivemos tempo para fazer essa avaliação. Sabemos, porém, que será, sim, de grande auxílio e valia”.*

De acordo com os relatos da coordenadora, ela acredita no potencial do DUA como abordagem de ensino a ser utilizada pelos professores no planejamento e realização de suas aulas para todos os alunos – não só para os alunos com deficiência.

Concluimos a análise dos dados com a fala de dois professores sobre o fato de realizarmos o grupo focal sobre Inclusão, dando sugestões e proporcionando momentos reflexivos para alcançarmos uma escola inclusiva.

Professora Sa: *“Pelo menos no tempo que eu estou aqui e eu não me lembro de uma pessoa falar sobre esse assunto, houve muita coisa, mas que assim que venha para a gente falar. Nossa!”*

Professor F: *“Esse aumento de casos, acho que é uma necessidade, mesmo! Acho que é hora de parar e direcionar, mesmo”.*

Com estas reflexões, inferimos que iniciamos uma mudança de paradigma na escola pesquisada. A sementinha inclusiva foi plantada, buscando a efetiva inclusão dos alunos com deficiência dentro das salas de aula, com acesso ao mesmo currículo que os alunos sem deficiência, com estratégias diferenciadas como propõe o Desenho Universal para Aprendizagem.

4.10.4 Mudanças das práticas de ensino utilizando o DUA como abordagem curricular

De acordo com Augostini (2021, p. 75):

uma formação voltada para Educação Especial e inclusiva propõe aos docentes muitos desafios para a prática cotidiana de ensinar alunos que possuem suas peculiaridades e não se ajustam aos padrões que se diferem do modelo tradicional, determinados por uma sociedade excludente, devem ser banidos com urgência.

Para Mantoan (2003, p. 34) essa superação se refere ao “que” e ao “como” ensinamos aos nossos alunos, para que eles acessem o conhecimento. Por isso é necessário repensar a formação dos professores propondo um novo design. Deste modo, nos reportamos ao Desenho Universal para Aprendizagem, pois compreendemos que ele corrobora com a ressignificação das práticas docentes por meio de princípios e diretrizes, propondo ações, estratégias, materiais e recursos que alargam as possibilidades de aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos dentro dos sistemas de ensino.

No encontro com o grupo focal, os professores foram indagados se acreditavam na abordagem do DUA como estratégia de ensino e se seria viável a sua aplicabilidade.

Segundo as falas dos professores, todos acreditam ser difícil a implantação das estratégias de ensino do DUA dentro da sala de aula com todos os alunos, como transcritas abaixo:

Professora V: *“Teria que fazer as adaptações, fazer tudo igual para todo mundo, é impossível, é difícil colocar em prática”.*

Professora Sa: *“Mas também porque é preciso de um acompanhamento em sala de aula. Teria dificuldade”.*

Para concretizarmos mudanças nas práticas docentes, corroboramos com a fala da professora V.

Inclusão é um desafio todo dia, é uma tarefa árdua, porém gratificante e o maior desafio é tentar fortalecer essa tríade entre a família, a escola e o aluno. De trazer a família para escola, porque muitas vezes a gente chama, infelizmente a gente não tem resultado. Mas aos pouquinhos a gente tem conseguido caminhar. Eu já estou aqui nessa escola a 9 anos e eu vejo que é aos pouquinhos mesmo. Eu tenho conseguido conquistar os professores, os professores têm feito um bom trabalho e a gente tem colhido resultados positivos. Eu fico muito feliz!

Os ideais da abordagem do DUA se consolidam com a fala da professora N: *“Devemos utilizar os conhecimentos prévios dos alunos e o DUA para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos”.*

Quando maximizamos as oportunidades de aprendizagem a todos, significa que estão conseguindo construir uma escola inclusiva também para todos.

5 CONCLUSÃO

Essa pesquisa apresentou por objetivo geral identificar e refletir sobre saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma Escola Municipal em uma cidade da Serra da Mantiqueira, após encontros formativos, utilizando como aporte a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.

Realizar a pesquisa-formação nos anos finais foi um grande desafio, primeiro porque existem poucas pesquisas neste segmento e os professores precisam se desdobrar para lecionar para muitos alunos e segundo porque o Desenho Universal para Aprendizagem é uma abordagem de ensino muito recente no Brasil. Tudo que é inovador se depara com resistência em vislumbrar mudanças nas práticas educativas. Ter a oportunidade, como pesquisadora, de imergir no cenário dos anos finais do Ensino Fundamental possibilitou-me conhecer a dinâmica deste segmento de ensino, no qual não tinha experiência de atuação e que em muitos momentos precisei me reinventar para não desistir, tão desafiador era realizar uma pesquisa-formação.

De acordo com André (2003, p. 14), é muito importante estudarmos o cotidiano escolar, por ser um espaço que envolve todos os atores escolares e podemos desvelar os pressupostos pedagógicos ali subjacentes. Ao conhecermos o contexto da escola pesquisada, conseguimos compreender os espaços escolares e desvendar a realidade concreta desses encontros.

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos- sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia a dia, fabricando um cotidiano próprio. Conhecer como cada intuição se apropria das normas do sistema educativo e como reage diante dos desafios cotidianos, investigar as formas de relação estabelecidas, os mecanismos de apropriação ou resistência, as “saídas” encontradas é tarefa das mais relevantes. (ANDRÉ, 2003, p. 14).

Para desvelar a escola em suas peculiaridades, encontros e desencontros que transpassam o dia a dia da prática escolar, utilizamos o Projeto Político Pedagógico da escola para compreender como ocorrem as representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no fazer pedagógico do cotidiano escolar.

Se aproximar da escola significou colocar uma lente de aumento na dinâmica das interações e relações sociais que constituem o cotidiano escolar, contribuindo para compreender os múltiplos processos existentes naquele espaço educativo e o quanto a escola busca uma Educação voltada para a perspectiva da inclusiva.

Consideramos que a Educação Inclusiva é para todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não. Compreendemos, com as experiências escolares dos docentes da escola pesquisada, os relatos de alguns professores sobre a dificuldade em colocar em prática o planejamento das aulas, pensando o DUA para todos os alunos com ou sem deficiência, vislumbrando que todos aprendam e tenham acesso ao currículo comum obrigatório.

Os questionários preenchidos pelos docentes participantes da pesquisa trouxeram evidências para estabelecermos a relação entre as práticas docentes e o DUA. Esse momento se revelou como um meio de aproximação entre a pesquisadora e os participantes, ressaltando as suas vivências e escolhas pessoais diante dos desafios do cotidiano escolar. Essa experiência evidenciou a igualdade entre os desafios vividos nas práticas de ensino para todos. Percebemos o quanto é necessário a existência de espaços formativos para dirimir dúvidas e sugerir alternativas aos professores, não apenas da escola pesquisada, mas de todas as escolas da rede municipal, sobre Inclusão e estratégias de ensino diversificadas. O Desenho Universal para Aprendizagem surge como uma abordagem que pode ser inserida nas práticas docentes, mesmo que muitos professores achem difícil trabalhar as mesmas abordagens utilizadas com os alunos com deficiência, proporcionando estratégias diversificadas a todos os alunos da sala de aula.

Ressaltamos que a utilização de tal abordagem não irá contribuir apenas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas para todos os alunos que por uma dificuldade, distúrbio ou até por alguma limitação, conseguirão aprender e ter sucesso sua caminhada escolar com práticas cada vez mais inclusivas.

Saliento a importância de ter sido apresentada pela professora Suelene Donola, da Universidade de Taubaté, ao grupo de pesquisa sobre o DUA da Universidade de São Caetano do Sul, por meio do grupo de pesquisa Accessi, utilizando como fundamentação teórica a autora Elizabete Cristina Costa-Renders. Também destaco o quanto a Adriana Arroio, participante deste grupo de pesquisa, contribuiu para meu aprendizado pessoal.

Ressalto o quão desafiador foi realizar esta pesquisa nos anos finais, especialmente por ter pouca experiência profissional neste segmento do Ensino Fundamental. Realizar uma pesquisa-formação nos anos finais me modificou profissionalmente, fazendo perceber o quanto a formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva se faz extremamente necessária para mudanças de atitudes e paradigmas. Como coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação na área de Educação Especial, tenho o compromisso de realizar ações voltadas para este segmento,

que possam contribuir para a melhora da qualidade de ensino dos nossos alunos com deficiência para os próximos anos e no apoio às práticas docentes voltadas para uma perspectiva mais inclusiva.

Gostaria também de compartilhar como o Mestrado Profissional em Educação na área de Inclusão e diversidade socioeducacional na Universidade de Taubaté ampliou meus horizontes e meus conhecimentos na busca de uma escola mais inclusiva com ações práticas voltadas para o cotidiano escolar. Saliento que o desafio em colocar a teoria em prática ainda é muito grande, mas acredito também o quanto cada sementinha inclusiva dentro das escolas poderá germinar e frutificar ao longo dos anos em práticas mais inclusivas para todos os nossos alunos, com ou sem deficiência.

Concluimos, como resultados desta investigação, que é necessário sensibilizar e conscientizar o grupo de professores da escola pesquisada, oferecendo subsídios para novas pesquisas, ampliando as discussões sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e buscando uma escola inclusiva para todos, assim ampliando e ressignificando o paradigma da Inclusão escolar brasileira.

Destacamos como produto técnico desta pesquisa a elaboração de um guia prático para coordenadores pedagógicos do município pesquisado, onde eles poderão desenvolver os encontros formativos em suas respectivas escolas, buscando sensibilizar sua equipe escolar na perspectiva inclusiva e utilizando como aporte a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. A formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa: Porto Alegre, 2011.

ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Revista Contrapontos**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. de A. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. In: ANDRÉ, M. **O cotidiano escolar, um campo de estudo**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 9-19.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Brasil, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 22 de jul. 2021.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 23 jul. 2020.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc., 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 7-22.

CAST, Center for Applied Special Technology. **Learn About Universal Design for Learning** (UDL), USA, 2014. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em 16 set. 2020.

DESENHO UNIVERSAL: Habitação de interesse. **Cartilha do Ministério Público de São Paulo**, 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem Rito: As 5as séries e seus professores**. 2. ed. Papirus: Campinas, 1988.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; CHAKUR, C. R. S. L. O Ensino de 5ª a 8ª séries: Pistas para compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**, v. 6, p. 29-40, 1990.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 21 jul. 2020.

FRANCO, M. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa ação-crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

JORGE, N. M.; PEREIRA, P. S. Compreensões dos indícios de reflexões de um professor a partir da pesquisa colaborativa por meio da espiral reflexiva ampliada. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, 2011.

LONGAREZI, Andrea. M. e SILVA, Jorge L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

MACE, R. L. **UDI – Universal Design Institute**. Disponível em: <http://www.udinstitute.org/mace.php>. Acesso em 03 out. 2020.

MACHADO. M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Revista Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 97-112, 2000.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas: Leped, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social, Brasília**, v. 10, n. 2, p.37-46, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4030/3366>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Sevilla, Espanha, n. 08, p. 7-22, 2009.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MENDES, R. H. **O que é o desenho universal para aprendizagem**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em 14 jun. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/0>. Acesso em 19 fev. 2021.

MEYER, A.; ROSE, D. H. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, p. 216, 2002.

PATTO, M. H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S. et al. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

PEREIRA, J. E. D.; AMARAL, F. V. **Convergências e Tensões nas Pesquisas e nos Debates sobre as Licenciaturas no Brasil. In: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, p. 527-550.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. de A. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. In: MENDES, G. M. L. PLETSCHE, M. D. HOSTINS, R. C. L. **Educação Especial e/na educação básica entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em 24 mai. 2020.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. J. **Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 148-159.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. da F. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 35–50, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i2.38148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38148>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VIGOSTKI, L. S. **Problemas da Defectologia**, v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 1. ed. São Paulo, 2021.

SANTOS, L. L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SZYMANSKY H. (ORG.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em 10 mai. 2021

RENDERS E. C. C.; AMARAL, M. S. da S.; OLIVEIRA, F. S. P. de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v.

15 n. 34, 2020. Centro Universitário Internacional - UNINTER. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1743>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RENDERS, E. C. C. BRACKEN, S. APARÍCIO, A. S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 36, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/?lang=pt>. Acesso em 08 abr. 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 2014.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FThd5f3dcbHVT49vHnKdvhz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 mai 2020.

VITALIANO, C. R., PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino Em Revista**, v. 26, n. 3, p. 805-827, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-9>. Acesso em 22 mai. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994**. UNESCO, 1998a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

ZABALZA. Beraza. M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. 2018. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em 8 out. 2020.

APÊNDICE A – Questionário

1- Qual seu grau de formação profissional?

Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado

2- Possui cursos de formação com vistas a Educação Inclusiva?

Sim Não

3- Há quanto tempo atua como professor (a)?

mais de 1 ano há mais de 5 anos há mais de 10 anos há mais de 15 anos

4- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

mais de 1 ano há mais de 5 anos há mais de 10 anos há mais de 15 anos

5- Para você o que significa Inclusão?

6- O que é Deficiência Intelectual na sua opinião?

7- Você tem interesse em participar de atividades que venham ampliar sua formação para inclusão de alunos com Deficiência Intelectual?

Sim Não

8- Como ocorre o trabalho com alunos com deficiência intelectual na sua sala de aula? Você pode nos escrever a sua experiência.

9- Há necessidade de realizar adaptações em seus procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem destes alunos?

Sim Não

10- Você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com os alunos com deficiência intelectual?

Sim Não

11- Você considera ter conhecimentos suficientes para incluir alunos com Deficiência Intelectual nas atividades que desenvolve em suas aulas? Explique?

12- Você considera que sua formação inicial deu subsídios teóricos/ metodológicos e práticos para Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual?

Sim Não

13- Você já ouviu falar sobre o Desenho universal para Aprendizagem?

14- Qual é o seu olhar para a Inclusão dos alunos com deficiência intelectual em uma sala do ensino regular usando recursos facilitadores para desenvolver a aprendizagem destes alunos?

15- Sugestões de temas a serem trabalhados nas formações do grupo focal:

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista da Coordenadora Pedagógica

Coordenadora Pedagógica: _____ **data:** _____

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e se necessário dirimir possíveis dúvidas.

1. Qual sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua como coordenador pedagógico ou diretor de escola (a)?
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
4. O que significa Inclusão para você? Comente sua resposta.
5. No decorrer dos anos, sentiu necessidade de buscar um curso que o ajudasse a melhorar sua prática com os alunos com deficiência? No caso de resposta afirmativa, qual? Se negativa, gostaria de comentar.
6. Você conhece o Desenho universal para Aprendizagem?
7. Você acredita que com os encontros colaborativos em TDC os professores melhoraram nas suas práticas educativas?
8. Quais são as evidências que você pode perceber ou não no processo de ensino aprendizagem dos docentes e dos alunos com deficiência intelectual após os encontros formativos em TDC?

APÊNDICE C – Encontros formativos

Para a pesquisa-formação, foram realizados 8 encontros divididos em encontros quinzenais no Trabalho Docente Coletivo.

ENCONTROS FORMATIVOS	AÇÕES FORMATIVAS
1º Encontro:	Apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente e pequena explanação sobre o Desenho Universal para Aprendizagem;
2º Encontro:	Sensibilização sobre a Inclusão com vídeo “Bem-vindo a Holanda”, explicação sobre a escola Inclusiva e aplicação do questionário para levantamento das necessidades formativas do grupo de docentes da instituição escolar por meio do Google Forms que foi disponibilizado o link para preenchimento do formulário. Encaminhar ao grupo o texto: “Pedagogia das Estações” para leitura prévia do texto.
3º Encontro:	No terceiro encontro apresentaremos o artigo intitulado: O Design Universal Para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: As múltiplas temporalidades / Espacialidades do Aprender nas Escolas, escrito por Elizabete Cristina Costa-Renders, Sean Bracken e Ana Silvia Moço Aparício. Explicar sobre o texto Pedagogia das Estações sobre o tempo pedagógico para aprender e a importância de utilizar o DUA como abordagem curricular para todos os alunos da escola. Dar voz aos professores sobre a viabilidade da proposta inovadora do DUA.
4º Encontro:	Vídeo de Sensibilização sobre a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem e como um professor pode adaptar a abordagem do DUA dentro do ambiente escolar. Sugerimos como referência bibliográfica o artigo: O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Das autoras Carla Ariela Rios Vilaronga, Eniceia Gonçalves Mendes e Ana Paula Zerbato para que o grupo possa refletir sobre o coensino e a importância de parcerias para o processo de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.
5º Encontro:	Utilizaremos como base teórica a dissertação da autora Adriana de Jesus Arroio Agostini, intitulada: A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem. A reflexão sobre o texto será importante para que os professores possam se apropriar sobre as definições da abordagem do DUA para o processo de ensino aprendizagem.

6º Encontro:	Continuidade do estudo da dissertação da autora Adriana de Jesus Arroio Agostini, intitulada: A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem. Por ser uma dissertação extensa foi necessário dois encontros para estudarmos sobre o DUA.
7º Encontro:	Relato de experiência de uma professora de uma escola particular de outro município que já utiliza em sua prática educativa o Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem curricular para seus alunos com ou sem deficiência, inclusive demonstrando algumas sugestões de atividades práticas que foram utilizadas na Pandemia do COVID19.
8º Encontro:	Relato de experiência de uma mãe que tem uma filha com deficiência auditiva e cognitiva matriculada na rede municipal que explanou sobre a dificuldade de conseguir fechar o diagnóstico de sua filha e o trabalho de acolhimento que as escolas desenvolveram ao longo de toda a sua trajetória escolar.
9º Encontro:	Discussão e análise dos casos de dois alunos da escola pesquisada com deficiência e a proposta de viabilizar o ensino utilizando a estratégia do DUA;
10º Encontro:	Estudo de caso de dois alunos matriculados no período da manhã com muitas dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência para análise da proposta curricular do DUA para estes alunos.
11º Encontro:	Estudo de caso de dois alunos matriculados no período da tarde com muitas dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência para análise da abordagem curricular do DUA para estes alunos.
12º Encontro:	Iremos reunir os professores em grupos de acordo com as áreas de conhecimento da BNCC para elaboração de atividades envolvendo o DUA. Os grupos serão organizados da seguinte forma: <u>Áreas de linguagens:</u> Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. <u>Área de Matemática:</u> Matemática. <u>Área de Ciências da Natureza:</u> Ciências. <u>Áreas de Ciências Humanas:</u> Geografia, História e Ensino Religioso;
13º Encontro:	Daremos continuidade na elaboração das atividades com os professores em grupos de acordo com as áreas de conhecimento da BNCC para elaboração de atividades envolvendo o DUA. E após as atividades estarem prontas as mesmas serão inseridas na Plataforma Padlet para que todos os professores possam acessar as atividades uns dos outros.
14º Encontro:	Retomada dos grupos do encontro anterior para término e apresentação das atividades que foram planejadas;
15º Encontro:	Sensibilização sobre Inclusão dos alunos na escola. Refletir se é justo que os alunos com ou sem deficiência, que

	apresentam dificuldades no processo de aprendizagem fiquem excluídos dos colegas de sala, por não conseguirem aprender, sem apoio, isolados dentro da sala de aula sem o professor se sentir pertencente ao processo de ensino aprendizagem dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem.
16º Encontro:	Reuniremos os professores para que possam relatar se os encontros formativos propiciaram melhora na qualidade do planejamento das aulas para os alunos com deficiência intelectual e se o uso do DUA também ajudou na aprendizagem de outros alunos com dificuldades de aprendizagem ou não. Será um momento de dar voz aos professores sobre o trabalho que foi desenvolvido na sala de aula durante os 15 encontros formativos.

FONTE: própria autora (2021)

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

AQUECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar alguns combinados para que consigamos realizar o encontro: • Cada um irá se apresentar; • Falar um de cada vez; • Gostaríamos de fazer um breve relato da suspensão dos nossos encontros devido a demanda das formações para implantação da matriz curricular no município e para que possamos conversar sobre a Inclusão e o Desenho Universal para Aprendizagem; <p style="text-align: center;">Gostaríamos de ressaltar a importância da participação de todos, não existindo o certo ou o errado e pedindo a opinião sincera e colaboração de todos vocês.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos professores participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ nome ✓ área em atua ✓ há quanto tempo leciona? ✓ há quanto tempo leciona nessa escola?
DESENVOLVIMENTO	<p>1- O que você pensa sobre a Inclusão?</p> <p>2- O que você entendeu sobre o que é o DUA? Você acredita que a proposta do DUA pode ser implantada na escola pensando num Currículo para todos os alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ concepção dos professores sobre a inclusão; ✓ acreditam ou não na possibilidade de inclusão; ✓ alguns alunos são mais fáceis de incluir do que outros?

	<p>3 – Como você acha que os alunos de inclusão com DI devem ser atendidos em sala de aula?</p> <p>4- No seu ponto de vista o que poderia ser importante para que a Inclusão realmente se efetive dentro das escolas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ estar na mesma sala de aula é o mesmo que incluir? ✓ compreenderam o que é o DUA ✓ viabilidade do DUA nas escolas e nas escolas de Anos Finais ✓ como veem os alunos com Deficiência na escola ✓ o que falta para que a inclusão aconteça
ENCERRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Que sugestões você daria à direção e/ou à secretaria da educação para que a inclusão de fato ocorresse nas escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação aos professores; ✓ Atendimento Educacional Especializado; ✓ Tutoria; ✓ Outros.

GUIA PRÁTICO SOBRE O DUA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS



**DESENHO
UNIVERSAL
PARA
APRENDIZAGEM**



HEIDY GONZALEZ TEIXEIRA DA COSTA
ANA MARIA G. CORRÊA CALIL

GUIA PRÁTICO SOBRE O DUA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS



HEIDY GONZALEZ TEIXEIRA DA COSTA
ANA MARIA G. CORRÊA CALIL

Autora: Heidy Gonzalez Teixeira da Costa

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria G. Corrêa Calil

Revisão: Profa. Dra. Ana Maria G. Corrêa Calil / Heidy G. Teixeira da Costa

Produção Gráfica: Wiliam Alexandre da Costa

Capa: Giulia Bianca Teixeira da Costa

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



Todos os direitos reservados para os autores

Produto educacional, em forma de e-book, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Taubaté/SP, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5		
• O QUE É O DUA?	5	• COORDENADOR FORMADOR	7
• IMPORTÂNCIA DE CONHECER A PESQUISA FORMAÇÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR	6	• IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	7
ENCONTROS FORMATIVOS	8		
• 1º ENCONTRO	8	• 9º ENCONTRO	12
• 2º ENCONTRO	8	• 10º ENCONTRO	12
• 3º ENCONTRO	9	• 11º ENCONTRO	12
• 4º ENCONTRO	10	• 12º ENCONTRO	13
• 5º ENCONTRO	10	• 13º ENCONTRO	13
• 6º ENCONTRO	11	• 14º ENCONTRO	13
• 7º ENCONTRO	11	• 15º ENCONTRO	14
• 8º ENCONTRO	12	• 16º ENCONTRO	14
GRUPO FOCAL	15	CONCLUSÕES	18
• SUGESTÃO DE ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	16	• REFLEXÃO	18
		REFERÊNCIAS	19

APRESENTAÇÃO

Este e-book traz sugestões para formação de docentes dos anos finais na perspectiva inclusiva tendo como abordagem o Desenho Universal para Aprendizagem. Este livro em formato digital é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: o aprender e o ensinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva.

A pesquisa-formação foi desenvolvida pela própria pesquisadora com 30 professores especialistas dos anos finais nos encontros formativos e 7 professores voluntários para o grupo focal, conscientizando e sensibilizando sobre a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na elaboração das atividades práticas em sala de aula. Este livro traz os 16 encontros propondo a aplicabilidade no ambiente escolar por meio, da formação de professores nos anos finais tendo como abordagem de ensino o Desenho Universal para Aprendizagem.

O QUE É O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)?

ODUA constitui em uma abordagem curricular e didática que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial e/ou possuem algum tipo de deficiência.

O DUA contribui com a resignificação das práticas docentes por meio de seus princípios e diretrizes, investindo em ações, estratégias, materiais e recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência e considerando a diversidade dos alunos no processo educativo. Objetiva auxiliar os educadores e demais profissionais na busca por modos de ensino e aprendizagem que sejam adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes.

Para Renders, Amaral e Oliveira (2020) o paradigma da inclusão é pautado na busca da garantia do acesso de todas as pessoas ao bem comum (saúde, educação, trabalho, cultura etc.) tal qual preconizam os direitos humanos, propondo novas tecnologias sociais que primam pela equiparação de oportunidades, acessibilidade e mobilidade social.

Na área da educação foram propostos novos meios para a universalização do acesso, equiparando as oportunidades para diferentes grupos, inclusive para as pessoas com deficiência.

De acordo com CAST (2011), o DUA se pauta em três princípios que sustentam sua multiplicidade: Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação; Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de auto envolvimento no processo de aprender (RENDERS, BRACKEN e APARÍCIO, 2020, p. 9).

O Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um movimento inovador, propondo estratégias de ensino não apenas para os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas num processo multimodal que envolve todos os alunos no processo de aprender ao revermos e reinventarmos as práticas pedagógicas dentro das escolas num movimento contínuo e reflexivo de ação-reflexão-ação.

IMPORTÂNCIA DE CONHECER A PESQUISA-FORMAÇÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Para Longarezi e Silva (2013, p.215) a pesquisa-formação se define como um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Numa tentativa de superar os modelos reducionistas utilizados em pesquisas que usam amostras como objetos de estudos, pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor novas formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de ensino e de pesquisa. (BUENO, 2000, p. 7). Neste sentido a pesquisa-formação surge para conciliar os interesses da pesquisa e a formação de professores. O objetivo primordial é incentivar a realização de intervenções no contexto escolar que partam dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012).

A formação continuada em serviço dentro do Trabalho Docente Coletivo (TDC) realizado semanalmente nas escolas da rede municipal, contribuem para compreensão dos novos paradigmas como a Inclusão escolar e o aperfeiçoamento do planejamento escolar e das práticas cotidianas do dia a dia docente.

COORDENADOR FORMADOR

Este guia objetiva auxiliar o coordenador pedagógico com dicas práticas para desenvolver encontros formativos com sua equipe escolar, utilizando o Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem curricular para todos os alunos não só os alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. O coordenador está cercado pela realidade de seus sujeitos e objetos, tendo condições favoráveis para interpretar e construir novos conhecimentos com sua equipe de professores na perspectiva de uma escola mais inclusiva.

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

Pesquisar é reformular algo e transformá-lo em novo. O coordenador pedagógico ao compreender os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula, poderá contribuir para momentos de formação continuada de qualidade para toda a equipe escolar. O coordenador pedagógico é o profissional que poderá auxiliar seus professores neste contexto de ação-reflexão-ação, visando a conquista de uma escola mais equitativa e inclusiva para os alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

ENCONTROS FORMATIVOS

1º ENCONTRO

No primeiro encontro formativo você coordenador pedagógico terá a oportunidade de apresentar utilizando slides como recurso formativo, o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem, trazendo para o grupo a importância da abordagem do DUA na escola e a importância como abordagem curricular inovadora, buscando estratégias de ensino abrangendo todos os alunos da escola.

2º ENCONTRO

No 2º encontro você poderá iniciar a sua formação trazendo um vídeo de sensibilização sobre a Inclusão para o grupo de professores. Sugiro este vídeo: “Bem-vindo a Holanda”.

Após o vídeo você pode abrir para discussões sobre a surpresa e dificuldades em ser pais de uma criança com deficiência e o grupo pode ser instigado a refletir também sobre as dificuldades do professor em ensinar um aluno com deficiência e necessidade de uma rede de apoio para que os alunos com ou sem deficiência possam aprender e se desenvolverem dentro do ambiente escolar.

Será importante disponibilizar um questionário para levantamento das necessidades formativas do grupo. Este questionário poderá ser disponibilizado por um link para preenchimento, direcionando para os próximos encontros formativos.

Tarefa: Leitura do texto: “O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas”, para leitura prévia para o 3º encontro.

Texto disponível em: RENDERS, E. C. C. BRACKEN, S. APARÍCIO, A. S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/ espacialidades do aprender nas escolas.

Link de acesso: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=XNkKDygXWPo>

3º ENCONTRO

No terceiro encontro, você deverá propor para os professores da escola uma conversa sobre artigo: O Design Universal Para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: As múltiplas temporalidades / Espacialidades do Aprender nas Escolas, escrito por Elizabete Cristina Costa-Renders, Sean Bracken e Ana Silvia Moço Aparício. Conversar com o grupo sobre o texto utilizando slides como recurso, sobre o tempo pedagógico para aprender e a importância do utilizar o DUA como abordagem curricular para todos os alunos com ou sem deficiência da escola. Neste momento poderemos dar voz aos professores sobre a viabilidade da proposta inovadora do DUA.

Texto disponível em: RENDERS, E. C. C. BRACKEN, S. APARÍCIO, A. S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/ espacialidades do aprender nas escolas.

Link de acesso: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>

4º ENCONTRO

No 4º encontro você deverá propor um vídeo de sensibilização sobre a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem e como um professor pode adaptar a abordagem do DUA dentro do ambiente escolar. Sugerimos o artigo “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”. Das autoras Carla Ariela Rios Vilaronga, Eniceia Gonçalves Mendes e Ana Paula Zerbato para que o grupo possa refletir sobre o coensino e a importância de parcerias para o processo de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência. Neste texto existe um relato de parceria entre uma professora do AEE e um professor de sala com um aluno com deficiência.

Texto disponível em: MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

Link: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>

Acesso ao vídeo pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=QmeOpPhg4Rk>

5º ENCONTRO

No 5º encontro você pode trazer para o grupo de professores a dissertação da Adriana Arroio e Elizabete Renders com o título: A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem. Este texto será importante para contribuir com reflexão dos professores para conhecerem sobre as definições da abordagem do DUA para o processo de ensino e aprendizagem.

Texto disponível em: AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

<https://docplayer.com.br/224853989-Universidade-municipal-de-sao-caetano-do-sul-pro-reitoria-de-pos-graduacao-e-pesquisa-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-mestrado-profissional.html>

6º ENCONTRO

No 6º encontro você dará continuidade no estudo da dissertação da autora Adriana de Jesus Arroio Agostini, tendo como orientadora a Profª Drª. Elizabete Renders intitulada: A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem. Nesta dissertação traz muitas informações do Desenho Universal para Aprendizagem na prática escolar. A autora traz muitos conceitos que contribuem para melhor compreensão do DUA para o grupo de docentes.

7º ENCONTRO

No 7º encontro você poderá convidar uma professora que irá relatar sua experiência que já utiliza em sua prática educativa, o Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem curricular para seus alunos com ou sem deficiência. Este relato é importante para divulgarmos o conhecimento sobre o DUA no cotidiano escolar.

8º

No 8º encontro você poderá convidar uma mãe para relatar a sua experiência de ter um filho com deficiência. Neste momento, como coordenador pedagógico você poderá pontuar aos docentes a importância do acolhimento que as escolas devem desenvolver ao longo de toda a trajetória escolar dos alunos com deficiência, juntamente com as famílias.

9º ENCONTRO

No 9º encontro a equipe escolar poderá discutir e analisar os casos de alunos da escola pesquisada com deficiência e a propor a viabilidade do ensino, utilizando a abordagem do DUA.

10º ENCONTRO

No 10º encontro o coordenador irá estudar juntamente com o corpo docente da escola os casos de alunos matriculados no período da manhã com muitas dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência para análise da abordagem curricular do DUA, pensando em viabilizar atividades para este grupo de alunos.

11º ENCONTRO

No 11º encontro o grupo de professores juntamente com o coordenador, irão estudar os casos de alunos matriculados no período da tarde com muitas dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência para análise da abordagem curricular do DUA para estes alunos.

12º

No 12º encontro você irá reunir seus professores em grupos de acordo com as áreas de conhecimento da BNCC para elaboração de atividades envolvendo o DUA. Os grupos serão organizados da seguinte forma: Área de linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Área de Matemática: Matemática. Área de Ciências da Natureza: Ciências. Áreas de Ciências Humanas: Geografia, História e Ensino Religioso.

13º ENCONTRO

No 13º encontro daremos continuidade na elaboração das atividades com os professores em grupos de acordo com as áreas de conhecimento da BNCC para elaboração de atividades envolvendo o DUA. E após as atividades estarem prontas as mesmas serão inseridas na Plataforma Padlet para que todos os professores possam acessar as atividades uns dos outros.

14º ENCONTRO

No 14º encontro você deverá retomar com os grupos de professores da escola, o encontro anterior para terminarem de elaborar e apresentarem para os demais grupos da escola, as atividades que foram planejadas com foco na abordagem do DUA.

15º

No 15º encontro será importante você como coordenador pedagógico da escola promover uma sensibilização sobre Inclusão dos alunos na escola. Refletir com o grupo de professores se é justo que os alunos com ou sem deficiência, que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem fiquem excluídos dos colegas de sala, por não conseguirem aprender. Sem apoio, isolados dentro da sala de aula sem o professor se sentir pertencente ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

16º ENCONTRO

No último encontro o coordenador fará uma reunião com os professores para que possam relatar se os encontros formativos propiciaram melhora na qualidade do planejamento das aulas para os alunos com deficiência e se o uso do DUA também ajudou na aprendizagem de outros alunos com dificuldades de aprendizagem ou não. Será um momento de dar voz aos professores da escola sobre o trabalho que foi desenvolvido durante os 15 encontros formativos anteriores.

GRUPO FOCAL

Para realizar um encontro como o grupo focal, o pesquisador precisa ter claro o problema e os objetivos da sua investigação para planejar as questões levadas para o grupo. Os objetivos desta investigação devem estar muito claros aos participantes do grupo.

Para Gatti (2012, p. 18), o grupo focal deve apresentar características homogêneas, mas com diferenças suficientes para que o debate apresente questões divergentes. Já para Dias, (2000, p. 03), “o grupo focal pode se iniciar com o agrupamento de seis a dez pessoas selecionadas a partir de suas características, homogêneas ou heterogêneas, sempre relacionadas à temática a ser discutida”. Outros aspectos importantes na execução do grupo focal são o local dos encontros e o registro das interações.

Para Gatti (2012, p. 28) o tempo de discussão no grupo focal não deverá ultrapassar três horas, dependendo dos objetivos e do envolvimento no debate. No nosso caso o encontro utilizou duas horas aulas das 17h40 às 19h20.

Barbosa e Gomes (1999, p. 05) sugerem que “a conversa do grupo focal seja alternada com brincadeiras e dinâmicas, pois isso pode deixar os participantes do grupo mais à vontade”.

Neste momento coordenador, você irá estar atento sobre as dúvidas do grupo tranquilizando-os de que todas as opiniões são importantes para melhorarmos as práticas docentes da escola. O ideal é que o clima da conversa seja descontraído e informal para que o grupo possa compartilhar suas experiências e enriquecer os diálogos durante o encontro.

SUGESTÃO DE ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

O coordenador pedagógico poderá convidar alguns professores para participarem de uma roda de conversa sobre Inclusão e sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

Sugerimos a seguir um roteiro a ser aplicado no grupo focal da sua escola como questões para aquecermos o grupo onde os participantes se sentirão acolhidos e poderão expressar suas ideias e opiniões não havendo respostas certas ou erradas. Teremos a seguir o desenvolvimento e por fim o encerramento com os participantes sobre a perspectiva inclusiva e a abordagem do DUA.

AQUECIMENTO



- Realizar alguns combinados para que consigamos realizar o encontro:
- Cada um irá se apresentar;
- Falar um de cada vez;
- Gostaríamos de fazer um breve relato da suspensão dos nossos encontros devido a demanda das formações para implantação da matriz curricular no município e para que possamos conversar sobre a Inclusão e o Desenho Universal para Aprendizagem;
- Gostaríamos de ressaltar a importância da participação de todos, não existindo o certo ou o errado e pedindo a opinião sincera e colaboração de todos vocês;
- Apresentação dos professores participantes.



- Nome?
- Área em atua?
- Há quanto tempo leciona?
- Há quanto tempo leciona nessa escola?

DESENVOLVIMENTO

- O que você pensa sobre a Inclusão?
- O que você entendeu sobre o que é o DUA? Você acredita que a proposta do DUA pode ser implantada na escola pensando num Currículo para todos os alunos?
- Como você acha que os alunos de inclusão com deficiência devem ser atendidos em sala de aula?
- No seu ponto de vista o que poderia ser importante para que a Inclusão realmente se efetive dentro das escolas?

• **Pontos de atenção:** Concepção dos professores sobre a inclusão? Acreditam ou não na possibilidade de inclusão? Alguns alunos são mais fáceis de incluir do que outros? Estar na mesma sala de aula é o mesmo que incluir? Compreenderam o que é o DUA? Viabilidade do DUA nas escolas e nas escolas de Anos Finais? Como veem os alunos com Deficiência na escola? O que falta para que a inclusão aconteça?

ENCERRAMENTO

Que sugestões você daria à direção e/ou à Secretaria da Educação do município para que a inclusão de fato ocorresse nas escolas?

1. Formação aos professores;
2. Atendimento Educacional Especializado;
3. Tutoria;
4. Outros.

CONCLUSÕES

Destacamos que a formação dos professores é um produto técnico utilizando o DUA como uma abordagem para melhorar o desempenho escolar dos alunos com deficiência, sendo considerada uma experiência piloto na Rede Municipal de Educação do município pesquisado.

Concluímos, com os resultados desta investigação dentro das escolas tem por objetivo, sensibilizar e conscientizar o grupo pesquisado, oferecendo subsídios para novas pesquisas, ampliando as discussões sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e buscando uma escola inclusiva para todos, ampliando e ressignificando o paradigma da Inclusão escolar brasileira.

REFLEXÃO

“ É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.”

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 22/07/2021.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 23 julho de 2020.

CAST, Center for Applied Special Technology. LearnAbout Universal Design for Learning (UDL), USA, 2014. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em:16/09/2020.

CARLETTO E CAMBIAGHI, 2008. Apud Estado São Paulo. Desenho Universal. Habitação de interesse social. São Paulo, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa ação-crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: PESQUISA COLABORATIVA: multirreferenciais e práticas convergentes. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo (Organizadores). EDUFPI, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MACE, R. L. UDI – Universal Design Institute. Disponível em <http://www.udinstitute.org/mace.php>. Acesso em: 03 out. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PIETRO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* 1ª edição, 5ª impressão, São Paulo, 2005. Editora Moderna.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). *Em defesa da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)*. Campinas: Lepad / FE-Unicamp, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inc. Soc., Brasília, v. 10, n. 2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4030/3366>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

MENDES, Rodrigo Hübner Publicado em 01/12/2017 por Acesso ao site: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/> acesso em 14 de junho de 2020.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. PLETSCHE, Márcia Denise. HOSTINS, Regina Célia Linhares. Educação Especial e/na educação básica entre especificidades e indissociabilidades. Esta edição no formato digital/eletrônico/eBook recebeu apoio de: CAPES / OBEDUC – CNPq - FAPERJ - FAPESC. Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária ARTIGO: LIMA, Marcela Francis Costa. PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva 1.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/0>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

MEYER, Anne.; ROSE, David H.. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, ASCD, p. 216, 2002.

RENDERS Elizabete Cristina Costa; AMARAL, Mara Solange da Silva; OLIVEIRA, Fátima Satin Pretti de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. Revista Intersaberes. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/1743/414399> acesso em 20/08/2020.

RENDERS, E. C. C. BRACKEN, S. APARÍCIO, A. S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/NNG7XdyfwTdKggfZfwbRnMx/?lang=pt>, acesso em 08 de abril de 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais - 1994. UNESCO, 1998a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.



ANEXO A- OFÍCIO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE CAMPOS DO JORDÃO
ESTADO DE SÃO PAULO
Administração 2017/2020

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Marta Maria Esteves**, na qualidade de Secretária de Educação do Município de Campos do Jordão autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II”** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Heidy Gonzalez Teixeira da Costa** e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Campos do Jordão, 20 de agosto de 2020.

Marta Maria Esteves

Secretária Municipal de Educação

ANEXO B- OFÍCIO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR



E.M. “Dr. Tancredo de Almeida Neves”
 Rua Altino Arantes, n. 172 – Vila Abernécia
 Campos do Jordão – SP – Telefone /fax (012) 3662-5946
 E-mail: tancredocamposn@gmail.com



DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Maria Lúcia de Moraes Pinelli**, na qualidade de Diretora de Ensino Fundamental II e responsável pela “**Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Heidy Gonzalez Teixeira da Costa**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Campos do Jordão, 27 de agosto de 2020.

Nome e assinatura e carimbo do responsável


 Maria Lúcia de Moraes Pinelli
 RG: 11.960-921-6
 Diretor de Escola

ANEXO C

1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Heidi Gonzalez Teixeira da Costa, orientada pela Prof.^a Dra. Ana Maria Gimenez Correa Calil. Nesta pesquisa pretendemos **“investigar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II que atuam com os alunos com deficiência intelectual antes e após o conhecimento do Desenho Universal de Aprendizagem como facilitador no processo de ensino e aprendizagem”** por meio de questionários, entrevistas e encontros de Formação no Trabalho Docente Coletivo, visando uma proposta de intervenção na prática escolar da escola pesquisada.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. **Benefícios:** Os benefícios consistem em contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. **Riscos:** Os riscos da pesquisa serão mínimos, havendo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Os possíveis riscos que a pesquisa poderá causar é que o entrevistado se sinta desconfortável emocionalmente, inseguro ou não deseje fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Entretanto para evitar que ocorram danos materiais e imateriais e com o intuito de prevenir possíveis riscos gerados pela presente pesquisa ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a pesquisa a qualquer momento, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos utilizados não oferecem riscos à sua dignidade humana. Se você aceitar participar estará contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa e oferecendo aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, o encaminhamento imediato ao Serviço Público de Saúde, visando à reparação do dano causado e o direito à indenização. A pesquisadora ressalta que irá respeitar todos os protocolos de saúde estabelecidos pela Portaria MS Nº 1.565, de 18 de junho de 2020 que estabelece orientações gerais visando à prevenção, o controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, entre outras providências.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que

desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 99710-2059 “**inclusive ligações à cobrar**” ou e-mail (heidygcosta@yahoo.com.br). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.



HEIDY GONZALEZ TEIXEIRA DA COSTA

Pesquisadora Responsável

Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campos do Jordão, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do (a) participante

ANEXO D**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Heidy Gonzalez Teixeira da Costa**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Campos do Jordão, 29 de outubro de 2020.



Heidy Gonzalez Teixeira da Costa

desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 99710-2059 “**inclusive ligações à cobrar**” ou e-mail (heidygtcosta@yahoo.com.br). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.



HEIDY GONZALEZ TEIXEIRA DA COSTA
Pesquisadora Responsável

Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campos do Jordão, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do (a) participante