

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: práticas  
docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**Taubaté - SP**

**2022**

**Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM:  
práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para  
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado  
Profissional em Educação Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica  
Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural  
Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola  
Mendonça

Taubaté – SP

2022

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

S192d Sampaio, Juliana Delpasso Bistrican  
Desenho universal para Aprendizagem : práticas docentes  
inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Juliana  
Delpasso Bistrican Sampaio.-- 2022.  
127 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça,  
Departamento de Pedagogia.

1. Prática docente. 2. Inclusão escolar. 3. Desenho Universal  
para Aprendizagem. I. Universidade de Taubaté. Programa de  
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, meu norte e meu porto seguro sempre.

Ao meu marido Eduardo, por sempre ter sido meu incentivador e meu parceiro nesta caminhada, pela sua compreensão e paciência, principalmente com os meus maus momentos.

Aos meus filhos, Rafaela e Rubens, meu maior tesouro, por serem sempre compreensivos com meus compromissos de trabalho e de estudo, mas acima de tudo, mesmo nos dias mais atribulados, por não dormirem sem o meu beijo de boa noite.

À minha mãe Sônia, pela compreensão e parceria, e pela imensa e incansável dedicação que sempre teve comigo e com meus filhos, e que foi tão importante para que eu pudesse continuar crescendo e melhorando como pessoa e como profissional.

Gratidão imensurável, pois sem vocês essa conquista jamais seria possível.

Agradeço também à minha querida Orientadora, Professora Dra Suelene, pelos ensinamentos, pela parceria e pela dedicação em me mostrar caminhos e possibilidades.

Às estimadas Professora Dra Mercia e Professora Dra Elizabete, por aceitarem o convite e participarem da minha banca de Qualificação e Defesa, com inestimáveis contribuições à minha pesquisa e à minha formação.

Alegria e gratidão a tudo definem o término desta trajetória tão importante.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema principal a Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial, e como objetivo a análise das práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com viés intervencionista, e contou com a participação voluntária de quatro professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados nas etapas de coleta da pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo. Como produto, ao final foi realizado um Momento Formativo a fim de contribuir com as práticas docentes por meio de uma introdução aos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. Os resultados da análise dos dados coletados mostraram que existe o propósito e a ação dos professores em favor da inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial, e que suas práticas docentes ainda se deparam com desafios impostos pela formação inicial e continuada insuficiente, mas principalmente por um sistema e estrutura de ensino obsoletos que não respeitam e não acolhem a diversidade e as diferenças, prejudicando assim o processo de Inclusão Escolar e a aprendizagem de todos os estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente. Inclusão escolar. Desenho Universal para a Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This research has as its main theme the School Inclusion of students eligible for Special Education, and as its objective the analysis of the teaching practices of teachers of the Early Years of Elementary School. It is characterized as a qualitative research, with an interventionist bias, and counted with the voluntary participation of four teachers from the first to the fifth year of Elementary School of a municipal public school. For data collection, the instruments used were a questionnaire and a semi-structured interview. The data collected in the collection stages of the research were analyzed based on content analysis. As a product, at the end a Formative Moment was held in order to contribute to the teaching practices through a brief introduction to the concepts of Universal Design for Learning. The results of the analysis of the data collected showed that there is the purpose and action of teachers in favor of the inclusion of students eligible for Special Education, and that their teaching practices still face challenges imposed by insufficient initial and continuing education, but mainly especially by an obsolete education system and structure that does not respect and welcome diversity and differences, thus hindering the process of School Inclusion and the learning of all students.

**KEYWORDS:** Teaching practice. School inclusion. Universal Design for Learning.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados sobre Educação no município de pesquisa	21
<b>Quadro 2</b> – Censo Escolar 2018 – Ensino Básico no município de pesquisa	22
<b>Quadro 3</b> – Panorama das Pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – Teses e Dissertações	28
<b>Quadro 4</b> – Panorama das Pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – Artigos	29
<b>Quadro 5</b> – Panorama das Pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – Teses e Dissertações – Período 2020 e 2021	31
<b>Quadro 6</b> – Panorama das Pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – Artigos – Período 2020 e 2021	33
<b>Quadro 7</b> – Princípios DUA	47
<b>Quadro 8</b> – Perfil dos Participantes e Formação	68
<b>Quadro 9</b> – Histórico Profissional dos Participantes	68
<b>Quadro 10</b> – Histórico dos Participantes no Trabalho com Estudantes Elegíveis à Educação Especial	69

## LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUA	–	Desenho Universal para Aprendizagem
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTC	–	Hora de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDH	–	Mestrado em Desenvolvimento Humano
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Individual
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
SJC	–	São José dos Campos
TGD	–	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo
UDL	–	Universal Design for Learning
PTSE	–	Public Target of Special Education
MEC	-	Ministério da Educação
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b>	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	19
1.2 Delimitação do Estudo	21
1.3 Problema	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
1.5 Organização do Trabalho	24
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	25
2.1 Desenho Universal para Aprendizagem e a Inclusão Escolar: panorama das produções acadêmicas	25
2.2 Legislação Brasileira para a Inclusão Escolar	36
2.3 Desenho Universal para Aprendizagem	43
2.3.1 A prática docente inclusiva	49
<b>3 METODOLOGIA</b>	55
3.1 Participantes	56
3.2 Instrumentos de pesquisa	58
3.2.1 Questionário	58
3.2.2 Entrevista	59
3.3 Procedimentos para Coleta de informação (dados)	60
3.3.1 Questionário	61
3.3.2 Entrevista	62
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	63

<b>4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	66
4.1 Participantes da Pesquisa	68
4.2 O que pensam os professores sobre suas práticas	70
4.3 Desafios das práticas docentes	71
4.3.1 Formação	72
4.3.2 O tempo docente e a cultura colaborativa	76
4.3.3 Espaço e recursos materiais	79
4.3.4 Sobre o Currículo	79
4.4 Estratégias de ação	81
4.5 O que esperam os professores para a Inclusão Escolar	84
<b>5 MOMENTO FORMATIVO</b>	88
5.1 O convite	91
5.2 Os participantes	92
5.3 A Formação	92
Roteiro do Momento Formativo	93
Slides do Momento Formativo	94
Avaliação do Momento Formativo	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	102
<b>REFERÊNCIAS</b>	105
APÊNDICE A – Roteiro para Questionário	117
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista	118
ANEXO A – Ofício	119
ANEXO B – Declaração de Infraestrutura	121
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
ANEXO D – Termo de Autorização de Uso de Imagem	124
ANEXO E – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	125
ANEXO F – Termo de Notificação	126

## MEMORIAL

Nasci em 04 de julho de 1977, em Jacareí, no interior de São Paulo, cidade do Vale do Paraíba paulista. [...]

Sempre estudei em escola pública, fui ensinada, principalmente pela minha mãe, a sempre respeitar os professores, a não me envolver em “bagunças” com os colegas, a ser “quieta”, a falar baixo, em um constante movimento disciplinar que orientou a construção da minha maneira de ser e de me portar na escola, e também fora dela. Hoje, depois de tantos anos, me questiono o quanto ser “quieta” me fez também invisível, me fez calar diante das dúvidas, dos questionamentos, tão essenciais para a aprendizagem de uma criança. Lembro-me o quanto eu me alegrava a cada início de ano ao receber os livros didáticos na escola, pois isso era o mais próximo que eu chegava, naquela época, da literatura infantil e do contato com textos variados. [...] Na adolescência, com uma maior autonomia para ir e vir sozinha, comecei a fazer uso da biblioteca da escola, de onde emprestava livros variados para ler. [...]

Terminado o Ensino Fundamental, na época ainda chamado de “Primário”, era a hora de ingressar no “colegial”, hoje denominado Ensino Médio. [...] Gostando da ideia de ser professora, ingressei no Magistério com catorze anos, marcando o início da minha formação docente. [...]

Em 1996, recém-formada e com apenas dezoito anos, comecei a busca por trabalho, pela tão almejada oportunidade para inserção profissional, e ela logo veio, quando uma instituição social da cidade vizinha, São José dos Campos, abriu um concurso público para diversos cargos, dentre os quais estava o de professor.

O começo da carreira profissional foi uma experiência muito difícil. Eu era recém-formada no Magistério, muito jovem e inexperiente. [...] Mergulhei em um mundo que eu não imaginava que existia, do qual ninguém havia ainda me falado, nem mesmo durante os quatro anos de Magistério. Nessa instituição, o primeiro e principal critério de admissão das crianças e dos adolescentes era a situação de vulnerabilidade social. Fui trabalhar em uma das várias unidades da instituição, em uma região central da cidade, em uma comunidade conhecida como “favela” Santa Cruz, permeada pela pobreza, mas principalmente pela violência e pelo domínio do tráfico de drogas. Deparei-me com crianças e adolescentes espalhados por diversos anos de escolarização que não sabiam ler e escrever, que faziam dentro da unidade de atendimento suas únicas refeições diárias, que se relacionavam com as pessoas sempre de forma defensiva, desconfiada e contida. Eu realmente não estava preparada para lidar com a realidade com a qual me deparei naquele momento da carreira. [...]

A partir dessa retrospectiva de vida profissional torna-se possível analisar o quanto eu como profissional da Educação, que lida com o humano em toda a sua complexidade histórica-política social, estava despreparada, como orienta Nóvoa (2017, p.1114): “As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes.”

[...]

Foram três anos e seis meses de muito aprendizado, de muita experiência, de muitos erros e de muitos acertos também. Hoje tenho a clareza de que naquele período da minha carreira o maior aprendizado não foi o pedagógico ou o técnico, mas foi o humano. [...]

A etapa inicial da carreira coincidiu com o ingresso na universidade. [...] Engajei-me, então, na graduação de Pedagogia no período noturno, o que me possibilitaria continuar trabalhando e, com isso, arcar com o investimento necessário para o curso de graduação. Assim, durante os dois primeiros anos de curso, minha rotina longe de casa, em outra cidade, era de trabalho em período integral como professora e, à noite, sem pausa para banho, descanso ou refeição, o curso noturno de Pedagogia. [...]

Essa concomitância entre a atuação docente e formação no ensino superior evidenciava uma discrepância gigantesca entre a teoria que eu aprendia e a realidade que eu vivenciava. Minha vivência e experiências profissionais mostravam-me uma dura realidade da escola pública, que não aparecia nos livros, nos textos, nas aulas, nas falas dos professores.

Essa distância entre o que eu aprendi na formação inicial do Magistério e também na universidade quando comparada à realidade da escola pública me acompanhou durante muito tempo. [...] Essa distância passou a ser menos cruel à medida que, no exercício da profissão, passei a fazer parte das formações continuadas, muito mais próximas da realidade da sala de aula, e que permitiram estabelecer os primeiros pontos de contato entre esses dois mundos.

Trabalhar com a Educação Infantil era, desde o período de Magistério, um grande desejo, até mesmo um grande sonho. [...]

[..] Fui aprovada na seleção, e no início do ano de 2000, assumi minha primeira turma de Educação Infantil. Minha experiência nesse segmento era apenas aquela vivenciada no estágio obrigatório realizado durante o magistério, e essa falta de vivência impôs-se como um desafio. [...]

A troca, a parceria e o apoio das colegas de profissão foram construídos gradativamente, a “passos lentos”, e muito do que aprendi nesse período partiu de buscas pessoais e da formação na graduação, que ainda cursava nesse período. [...]

Não posso deixar de dizer que foi um período de muito aprendizado, de muito crescimento, pessoal e profissional. Nessa etapa da minha carreira, me apaixonei pela Educação Infantil e tive a certeza de que era nesse ciclo da escolarização que eu gostaria de trabalhar, com essa faixa etária e com os desafios que lhe eram inerentes. [...]

Foi nesse período, também, que concluí meu curso de Pedagogia e que me casei, aos vinte e três anos de idade, mudando-me, então, para Taubaté.

Nesse percurso profissional, outras portas e novas oportunidades se abriram. Particpei, então, de um concurso público da Prefeitura de São José dos Campos e, em 2003, fui chamada para assumir o cargo de professora na rede municipal para o segmento da Educação Infantil. [...] Foi um ano difícil, de trabalho “dobrado”, em duas redes diferentes, em outra cidade.

Também foi neste ano que comecei minha primeira especialização em Psicopedagogia e que fiz o curso PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, [...]. Depois de um ano trabalhando nas duas redes, com um cansaço enorme em função da dupla jornada, e ainda com um desejo manifesto de ser a professora que eu sonhei que seria, decidi optar pela rede municipal. [...]. Meus colegas de escola, quase sempre todos, estavam sempre dispostos a ajudar e a compartilhar saberes. [...]

Descobri na rede municipal o que era a formação continuada, fui presenteada com Orientadoras maravilhosas, que me ensinaram e me apoiaram muito nessa jornada. Algumas ficarão para sempre na minha memória porque me ensinaram a ser uma profissional e uma pessoa melhor. [...]

Penso que essa pode ter sido, de acordo com Huberman (1992, p. 40) a minha fase de escolha, em que “escolher significa eliminar outras possibilidades”, uma fase de estabilização, caracterizada pelo sentimento de “pertença profissional”, acompanhada de “um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente”.

Foram dezoito anos dedicados somente à Educação Infantil, porque me identificava com ela, mas, acima de tudo, porque acreditava na sua importância formadora. Eu tinha muito bem concebido em minha prática como a minha fala, as minhas atitudes e o meu exemplo eram de extrema importância para as crianças pequenas, que ficavam sob minha responsabilidade. Orgulhava-me cada vez que uma criança demonstrava ter aprendido algo

importante comigo, muito além dos eixos de trabalho da Educação Infantil. [...] Penso, hoje, que consciente ou inconscientemente, procurei oportunizar aos meus alunos da Educação Infantil todas as oportunidades de se expressar que eu não tive quando criança, porque eu era muito “quieta”.

Foi um período, sem dúvida, de muito crescimento pessoal e profissional. Não posso deixar de atribuir a devida importância às formações continuadas oferecidas pela rede municipal, que se mostravam sempre muito próximas da realidade e das necessidades cotidianas da escola. [...]

Aos poucos, no entanto, um mecanismo interno, inicialmente desconhecido, vai lhe dizendo que algo não está mais com antes, que aquilo que te fazia feliz já não o faz como antes. Você começa a questionar sua importância no lugar e no tempo, começa a avaliar minuciosamente os seus “frutos”, começa a desejar algo mais. [...]

A insatisfação cotidiana com a rotina profissional, a sensação de não estar produzindo nada de novo ou de importante de fato, o sentimento de não estar mais acrescentando inovações à formação e ao desenvolvimento das crianças, geraram tempos difíceis. Esse período significativo do meu ciclo profissional foi repleto de dúvidas, questionamentos e angústias. Tornou-se urgente a necessidade de mudar. O que talvez naquele momento eu ainda não compreendesse é que me faltavam desafios, novos e diferentes desafios, que tirassem de mim a aparente sensação de mesmice.

Em 2017, com mais uma turma de Educação Infantil sob a minha responsabilidade, acabei me deparando com um novo e grande desafio, que mudaria os rumos da minha carreira profissional, que me tiraria da zona de conforto na qual eu estava e que me deixava insatisfeita, motivando-me a dar um novo sentido à minha profissão. Dentre os vinte e cinco alunos que ali estavam diante de mim, meu desafio se chamava Sophia. Sophia não me olhava como os outros, não falava comigo ou me chamava o tempo todo como os outros, mas era meu grande desafio. Sophia me tirou “do lugar comum”, desestruturou tudo o que eu já sabia fazer tão bem há tantos anos. E por causa de Sophia percebi que ainda precisava aprender muito, precisava resgatar em mim o movimento de aprender, de conhecer e de buscar, algo que estava tão adormecido com o passar dos anos. [...] Que “chacoalho” a pequena Sophia me deu, mesmo sem me olhar nos olhos ou chamar meu nome. Voltei a estudar, a ler, a pesquisar, a aprender, e com isso voltei a me sentir importante na profissão. Um sentimento de retomada, de ressignificação da pessoa e da profissional que eu era, um processo identitário que estava letárgico, invisível, sem reflexão e, por isso, comprometido. [...]

Foi assim que, nesse momento, minha carreira tomou outro rumo. Como em um desenvolvimento processual não necessariamente linear (HUBERMAN, 1992), engajei-me em um movimento de retomada da carreira. No ano seguinte, passei a atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE na mesma rede. Iniciei um curso de especialização em AEE e passei a participar dos HTCs e formações específicas da Educação Especial. Sophia me ajudou a encontrar meu novo lugar. Passar a atuar no Atendimento Educacional Especializado resgatou a importância da minha profissão e das minhas ações e práticas no exercício da docência. Mostrou um horizonte de novas possibilidades e uma nova perspectiva e significação do meu papel e da minha profissão.

Atuar no AEE possibilita exercer vários olhares para a inclusão, permite analisar a situação de dentro e de fora, permite ver como ela acontece, em quais momentos e quando ela deixa de acontecer. E não estar apenas no AEE, mas antes de tudo, estar na escola, caminhar por seus corredores, ouvir as vozes e as histórias que acontecem no pátio, nas mesas da merenda, e ainda, adentrar no mais íntimo da escola, suas salas de aula, possibilita vários olhares, muitas perspectivas e diversas inquietações.

É desse movimento interno iniciado com a saída da Educação Infantil regular para o ingresso na Educação Especial que nasce a necessidade de responder a algumas perguntas, encontrar as soluções e os caminhos para uma educação realmente inclusiva. As memórias presentes dos que os olhos observam no cotidiano escolar, no dia a dia como professora do AEE, despertam as interrogações e as inquietações que motivaram a busca pelo Mestrado, pela reflexão, pelo aprimoramento profissional, pela pesquisa.

Neste momento da minha trajetória profissional, o que me motiva para a continuidade da carreira na educação é, justamente, a necessidade de diversificar, de me sentir realizada, e de poder avaliar os frutos do meu trabalho em cada aluno, da minha formação, da minha dedicação. [...]

Esse exercício de reflexão autobiográfica, orientado pela oportunidade de resgatar e ressignificar minha trajetória profissional foi muito significativo, pois ampliou meu entendimento e atribuiu um significado maior e mais qualitativo a este momento de busca de conhecimento e formação a partir do curso de Mestrado Profissional em Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica, de modo muito especial, por demarcar a entrada de qualquer pessoa no mundo da escolarização, enfrenta muitos desafios em busca da qualidade e equidade educacional.

O processo de inclusão de pessoas com deficiências, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na escola pública têm suscitado muitos questionamentos e se deparado com muitos desafios para sua efetivação na prática. É possível ainda observar que o processo em andamento, em boa parte das escolas públicas, encontra-se em constante reestruturação, atendendo a uma demanda cada vez maior de estudantes com deficiência. De acordo com o INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017 e a etapa da Educação Básica apresenta mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021 (BRASIL, 2021). Tal reestruturação abrange dentre muitos aspectos: o oferecimento dos recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horário contrário ao ensino regular em Salas de Recursos Multifuncionais, adequação curricular por meio de Planos de Desenvolvimento Individualizado (PDIs), e a formação continuada de professores e equipe escolar.

A prática docente dos professores das classes regulares se faz, no contexto da inclusão, fator importante, que como parte do processo de ensino aprendizagem, pode contribuir de forma significativa ou não para os estudantes elegíveis à Educação Especial. É a prática docente permeada pelo respeito às diferenças, acolhedora de todos os estudantes sem exceção, deixando de lado a obsoleta premissa de “aluno ideal”, conduzida por um professor receptivo a aprendizagem e ao aperfeiçoamento docente que poderá colaborar para transformar as escolas de fato em inclusivas.

Nessa perspectiva acerca da escola como espaço para todos, a formação docente e a prática pedagógica ganham destaque devido à relevância da temática para se pensar numa concepção de escola inclusiva. Tal constatação reforça a importância de uma formação voltada para a prática da educação inclusiva, direcionada a todos os professores que atuam na escola, a fim da efetivação de um processo de inclusão escolar do qual, todos somos corresponsáveis, porém que tem como protagonista o professor que atua nas classes regulares.

Foi nessa prática docente, no chão da sala de aula, ainda como professora regente na Educação Infantil, que a pesquisadora se viu diante desse grande desafio. O desafio de acolher, de ensinar e de incluir estudantes elegíveis à Educação Especial, em um contexto totalmente despreparado para tal, com espaços físicos inadequados, ausência de formação profissional de toda uma equipe, e um sistema de ensino feito e pensado para o “aluno ideal”.

O desafio diante do qual a pesquisadora se viu, a fez mudar os rumos de sua carreira e buscar conhecimento acerca da Inclusão Escolar. A oportunidade de atuação no Atendimento Educacional Especializado e a busca por cursos de especialização foram os primeiros passos nessa caminhada. O ingresso no Mestrado trouxe novas perspectivas à pesquisadora, e novas possibilidades ao ser apresentada ao tema Desenho Universal para Aprendizagem, um conceito novo e desafiador. Para a pesquisadora, mostrou-se o DUA um conhecimento que veio para enriquecer o Projeto de Pesquisa proposto, como conhecimento a ser adquirido e acima de tudo compartilhado.

O assunto/tema da presente pesquisa 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 Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

Esta pesquisa pretende ser uma ferramenta de compreensão e de reflexão, que permita a partir do pensar sobre a inclusão no seu sentido mais amplo e completo, ampliar as possibilidades de atuação docente, de forma a contribuir com uma educação de qualidade para todos os estudantes. Para tal, teve como tema e objeto principal de pesquisa e investigação as práticas docentes, que foram analisadas por meio e a partir dos relatos dos próprios professores participantes.

Almeja também contribuir para a formação continuada dos professores participantes, por meio de um Momento Formativo sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), de forma a apresentar suas principais ideias enquanto gatilho inicial de reflexão para novas possibilidades quanto ao ensinar docente. Não pretende encerrar-se enquanto discussão, mas instigar a continuidade da busca por conhecimento e aprimoramento da prática dos professores.

Toda a pesquisa foi permeada por um aporte teórico, norteador de todas as etapas e ações da pesquisa, embasado em uma revisão bibliográfica sobre a Inclusão e a Diversidade em seus aspectos legais e científicos, visto que o embasamento bibliográfico tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO, 1974:230 apud LAKATOS, 2003, p. 183). Complementou ainda a presente pesquisa a revisão bibliográfica e os estudos já realizados sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

O Desenho Universal para Aprendizagem é uma abordagem curricular que permite pensar a escola dentro de um contexto inclusivo, isso porque propõe o ensinar e o aprender em diversos tempos, sob variadas formas e com pluralidade de estratégias. Dessa forma, o DUA vai ao encontro de como fazer a inclusão, quando propõe possibilidades para uma organização do trabalho docente que atenda a todos os estudantes com qualidade, garantindo a aprendizagem por meio das diferenças. Ainda, segundo Costa-Renders; Bracken e Aparício (2020, p.9) “o DUA busca apoiar professoras e professores para responder às necessidades de diferentes aprendizes, removendo as barreiras para a aprendizagem e reduzindo a necessidade de adaptações curriculares individuais, o que qualifica a abordagem inclusiva”.

A pesquisa teve como ponto de partida o conhecimento acerca do perfil dos professores participantes e de suas práticas junto a estudantes elegíveis à Educação Especial. Em seguida a análise de suas práticas a partir de seus próprios relatos, possibilitou conhecer suas estratégias, as dificuldades e desafios da atuação pedagógica, e ainda os apontamentos quanto ao que pode ou deve ser melhorado dentro de uma proposta educativa para a Inclusão Escolar. Foi finalizada com o Momento Formativo, ocasião na qual a pesquisadora pôde compartilhar com os participantes as aprendizagens sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

Como professora efetiva do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal, vivenciando diariamente esse contexto, na maior parte das vezes permeado por muitas incertezas, mostrou-se extremamente interessante compreendê-lo como pesquisadora. O interesse por ouvir colegas de profissão como pesquisadora e ter a possibilidade de conhecer melhor as práticas docentes, bem como as incertezas e dificuldades no processo de Inclusão Escolar, motivou a presente pesquisa. A prática docente que se quis conhecer e compreender por meio da investigação não é aquela que a professora do AEE sabe porque lhe contam nos corredores ou nos poucos momentos de partilha da rotina apertada da escola. A prática docente que se quis conhecer e compreender

por meio da investigação proposta nesta pesquisa foi aquela contada por seus principais atores, sem receios e sem ensaios. Diante dessa oportunidade e vivência possibilitada pela pesquisa, sobressaiu-se como necessidade de contribuição a partilha dos conhecimentos adquiridos nesse processo.

Cabe aqui acrescentar que a pesquisa foi realizada em um momento histórico atípico e que inevitavelmente influenciou a condução das etapas da coleta de dados. No período da realização da pesquisa, um contexto de pandemia mundial estava em andamento, com a disseminação da Covid-19, que se iniciou em 2020 prolongando-se até 2022, e junto com ela a necessidade de adoção de regras rígidas de distanciamento social. A mudança na rotina e no cotidiano de todos os setores da sociedade afetou também e principalmente a escola, que precisou cancelar por longo período aulas presenciais.

Professores passaram, na medida do possível a ensinar seus estudantes a distância, usando, quando disponíveis recursos tecnológicos. Diante das mais diversas realidades socioeconômicas, com insuficiência ou ausência total de acesso aos recursos tecnológicos, parcela significativa de estudantes deu continuidade às suas aprendizagens unicamente por meio de atividades impressas que eram enviadas às casas, para que fossem realizadas com o apoio das famílias.

Nesse contexto atípico, tornou-se inviável a pesquisa de campo e o contato direto com os participantes, pois aulas presenciais não aconteciam e o distanciamento social era imprescindível. A coleta de dados assim como o produto da pesquisa, precisaram ser realizados por meio de recursos tecnológicos, como aplicativos, ferramentas online e encontros virtuais.

## 1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Efetivar a educação inclusiva implica em reconhecer a escola como lugar das diferenças, sendo este o primeiro e fundamental passo rumo à superação de práticas excludentes e discriminatórias impostas pela sociedade e que são reproduzidas na escola. É na escola e por meio dela que a inclusão tem que acontecer.

[...] a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos (BUENO, 2001, p. 5).

Faz-se importante a reflexão sobre as práticas docentes e os pressupostos que as norteiam, a fim de que, a partir e por meio desse movimento de análise e reflexão, o ato de ensinar possa ser aprimorado e os professores possam engajar-se diariamente em uma educação de qualidade para todos os alunos.

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais (BUENO, 1999, p. 8).

A presente pesquisa, do tipo qualitativa, delineada pelo conceito de pesquisa-intervenção mostrou-se válida nesse contexto, pois a partir e por meio dela que a realidade das práticas docentes pode ser conhecida, analisada e compreendida. Foi em suas etapas de coleta e de compartilhamento de conhecimentos uma oportunidade e um espaço de fala, que possibilitou aos participantes partilhar seu cotidiano escolar e os desafios vividos nos processos diários de inclusão dos estudantes elegíveis à Educação Especial. Mostrou-se também relevante pois ainda poucos trabalhos tratam ou remetem ao Desenho Universal para Aprendizagem como conhecimento a ser propagado ou articulado com práticas docentes inclusivas.

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São

frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2016, p. 16).

O Desenho Universal para Aprendizagem, enquanto abordagem e princípios que não propõem a mera individualização do ensino, mas que acolhem as diferenças e sugerem o ensinar diversificado que garanta a aprendizagem de todos, pode contribuir significativamente para a formação docente e para as práticas dentro de uma escola verdadeiramente inclusiva. Relaciona-se diretamente com a Inclusão Escolar pois “se apresenta como uma abordagem curricular que vem apoiar professores e professoras no planejamento de aulas e atividades acessíveis” (COSTA-RENDERS; GONÇALVES e SANTOS, 2021, p.714).

Na Revisão Bibliográfica quanto às pesquisas já realizadas sobre o tema DUA, presentes neste projeto, verificou-se que pouco tem se difundido ainda os conceitos do Desenho Universal nas escolas. Algumas pesquisas relacionam a introdução do DUA em disciplinas específicas, como por exemplo, no ensino de uma habilidade em Ciências, ou de um conteúdo de Matemática.

Faz-se dentro de uma conjuntura devidamente pensada e preparada uma escola inclusiva, e nesse processo a prática docente vem sendo um objeto de estudo de extrema relevância, pois retrata em si o contexto escolar em que está inserida. Sua relevância ou não enquanto objeto de estudo científico não se justifica pela sua reincidência em projetos de pesquisa, mas pelas contribuições e transformações que ainda são necessárias e possíveis através da pesquisa. Segundo Fazenda (2010, p. 19), “[...] muitas vezes um tema muito pesquisado pode ser relevante para a Educação. A abertura de novas formas de investigação poderá revelar aspectos ainda não desvelados, mas importantes”.

A contribuição da presente pesquisa, para as práticas docentes na perspectiva da inclusão escolar por meio do Desenho Universal para Aprendizagem foi sua principal justificativa. O conhecimento sobre os princípios do DUA pelos professores participantes desta pesquisa pode proporcionar aos mesmos reflexões sobre suas práticas e consequentes mudanças em suas ações pedagógicas em sala de aula, favorecendo a inclusão escolar de todos os estudantes.

De acordo com Thiollent sobre a intervenção por meio da pesquisa, “mesmo quando as ‘soluções’ não forem imediatamente aplicáveis no sistema vigente, poderão ser aproveitadas como meio de sensibilização e de tomada de consciência” (2011, p. 112). Uma sensibilização que poderá desencadear pequenos, mas significativos movimentos internos e processos de mudança nas práticas docentes, pois os professores tiveram a oportunidade por

meio da participação na pesquisa de conhecer novas formas de ensinar que possibilitem novas formas de aprender.

É pensando na prática do professor enquanto um processo de construção contínuo, histórico e gradativo que a presente pesquisa pretende ser um desencadeador de novas perspectivas e conseqüentemente de novas práticas, que poderão tornar-se gradativamente parte do cotidiano escolar.

## 1.2 Delimitação do Estudo

O presente estudo teve como objeto de análise o relato as práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de uma cidade do Vale do Paraíba.

A cidade é o principal município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e o mais importante polo de aeronáutica da América Latina. É também um polo industrial e tecnológico. Localizada estrategicamente entre São Paulo e Rio de Janeiro, é ligada por rodovias modernas e pelo aeroporto. A cidade está bem próxima das praias, da região serrana e de outros destinos turísticos do Vale. Segundo dados do Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, a cidade atingiu nessa data a população de 629.921 habitantes. Estima-se que a população atual é de 729.737 pessoas. Os quadros 1 e 2 trazem dados sobre a educação no município em que foi realizada a pesquisa.

Quadro 1 - Dados sobre Educação no município de pesquisa

Dados sobre Educação no município	
Taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade (2010)	97,4%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	6,9
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2018]	80.864
Matrículas no ensino médio [2018]	27.785
Docentes no ensino fundamental [2018]	4.347

Docentes no ensino médio [2018]	1.696
Número de estabelecimentos de ensino	174
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	81

Fonte: IBGE. Acesso em 17 set. 2020.

Quadro 2 - Censo Escolar 2018 – Ensino Básico no município de pesquisa

Censo Escolar 2018 – Ensino Básico		
Matrículas	Ensino Infantil	36.707
	Ensino Fundamental	80.864
	Ensino Médio	27.785
Docentes	Ensino Infantil	2.621
	Ensino Fundamental	4.347
	Ensino Médio	1.696
Escolas	Ensino Infantil	232
	Ensino Fundamental	174
	Ensino Médio	81

Fonte: IBGE. Acesso em 17 set. 2020.

De acordo com o Censo Escolar 2014 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, a rede municipal de ensino da cidade onde foi realizada a pesquisa dispõe de 149 escolas. Destas, 46 são de Ensino Fundamental e 103 de Educação Infantil – sendo 29 unidades infantis pertencentes à rede conveniada. São 61.720 alunos, dos quais 35.836 matriculados no Ensino Fundamental e 25.884 na Educação Infantil. A rede tem 2.453 professores efetivos. Já o Ensino Médio é de competência do Estado. E a rede particular atua em todos os níveis. A rede estadual tem 80 escolas e 60.114 alunos, e a particular soma 33.158 estudantes em 85 unidades escolares.

Ainda, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2014, nesta cidade atuavam em sala, como docentes, 7.152 professores. Considerando auxiliares e monitores, a soma chega a 9.439 docentes. Destes profissionais 3.830 lecionavam na rede municipal, 2.547 em sala de aula. Quanto à escolaridade, destaca-se o perfil elevado de formação de docentes. Poucos ainda não iniciaram ou concluíram o curso superior. Dos professores que lecionam no município, 174 tem mestrado e 20 fizeram o doutorado.

Dados do documento Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2017 – 2020, da rede municipal de ensino onde a pesquisa foi realizada, apontam que estudantes por faixa etária até 17 anos, elegíveis à Educação Especial totalizaram em 2019, 2.853 matrículas em classes comuns. Ainda, de acordo com o mesmo documento, em 2020, o número de estudantes elegíveis à Educação Especial da mesma faixa etária passou para 3.229 matrículas em salas comuns na rede municipal de ensino.

### **1.3 Problema**

O que pensam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a respeito de suas práticas junto a estudantes elegíveis à Educação Especial.

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo Geral**

Analisar a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas no processo de Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Identificar os principais fatores que facilitam ou dificultam as práticas docentes junto aos estudantes elegíveis à Educação Especial;
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para minimizar as barreiras presentes no processo de inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial matriculados em suas salas;
- Descrever os principais apontamentos dos professores quanto às necessidades para uma prática docente inclusiva;
- Provocar a reflexão sobre as práticas docentes a partir da apresentação dos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem.

## 1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Apresentação, análise e discussão dos dados, Relato do Momento Formativo, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

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

A Revisão de Literatura que partiu de uma busca e análise do panorama das pesquisas já realizadas sobre o tema, a retomada da Legislação Brasileira que regulamenta a Inclusão Escolar no Brasil e uma revisão teórica de autores de referência que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem sob a perspectiva da Inclusão escolar. Neste item também foi realizado um estudo sobre as pesquisas e artigos já publicados sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, trazendo para elucidação os seus conceitos e suas contribuições. Os temas tratados nesta etapa da pesquisa foram o Panorama das Produções Acadêmicas, Legislação Brasileira e Inclusão Escolar, Desenho Universal para Aprendizagem e por fim a Prática Docente Inclusiva.

Em seguida, apresentou-se a Metodologia da pesquisa, que foi dividida em Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a Coleta de Informações e Dados, e por fim Procedimentos para a Análise dos Dados.

O próximo item refere-se a Apresentação, Análise e Discussão dos dados obtidos.

Após, a pesquisa traz o relato da realização do Momento Formativo, realizado com os professores participantes.

O encerramento da pesquisa se deu com a apresentação das Considerações Finais, ressaltando as contribuições da pesquisa para a compreensão e aperfeiçoamento das práticas docentes dos professores participantes da pesquisa e da formação.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo teve como objetivo apresentar o referencial teórico sobre o tema e o panorama das pesquisas já realizadas, sendo uma etapa de extrema importância para o projeto de pesquisa. Segundo Fazenda (2010, p. 35), “O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.”

A revisão da literatura pertinente ao tema da pesquisa norteou todas as suas etapas, caminhando paralelamente às ações de coleta de dados, oferecendo subsídios para o processo investigativo.

Mais uma vez a teoria parece exercer um papel extremamente importante no sentido de caminhar paralelamente à observação, possibilitando uma ampliação do campo do observador, indicando “pistas” para um estudo mais aprofundado ou sugerindo focos para uma atenção mais sistemática (FAZENDA, 2010, p. 48).

A revisão da literatura que embasou o presente projeto trouxe primeiramente o panorama das pesquisas já realizadas quanto ao tema Desenho Universal para Aprendizagem e em seguida aprofundou o estudo sobre o conceito DUA e sua contribuição para o aprimoramento das práticas docentes sob a perspectiva da Inclusão Escolar. Foi retomada também a Legislação Brasileira vigente quanto a Inclusão Escolar e a regulamentação que a norteia. Esta etapa da pesquisa ainda buscou em autores de referência o embasamento teórico acerca do desenvolvimento e da aprendizagem relacionados aos estudantes elegíveis à Educação Especial.

### **2.1 Desenho Universal para Aprendizagem e a Inclusão Escolar: panorama das produções acadêmicas**

O refinamento da busca priorizou trabalhos realizados a partir de 2015 até 2019, e utilizou os termos Desenho Universal para Aprendizagem e Inclusão Escolar. Para que os resultados atendessem ao objetivo da pesquisa foi fundamental a presença do termo Desenho Universal para Aprendizagem no título dos trabalhos ou em seu desenvolvimento, por meio da análise de seus resumos e palavras-chave, visto que a presente pesquisa trata da relação entre os conceitos.

A primeira pesquisa foi realizada no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação - MPE e do Mestrado em Desenvolvimento Humano - MDH da Universidade de Taubaté. No Banco de Dissertações do MDH foram encontradas 02 (duas) pesquisas que tratam da Inclusão Escolar ao longo do trabalho e 01 (uma) pesquisa que tem em seu título o mesmo termo, porém, ao analisar o resumo dos trabalhos não foi encontrada nenhuma relação com o termo DUA. A pesquisa no Banco de Dissertações do MPE a partir dos termos propostos obteve como resultado 02 (duas) pesquisas específicas sobre o Atendimento Educacional Especializado ou Sala de Recursos Multifuncionais, 08 (oito) trabalhos sobre a Inclusão relacionada a uma deficiência específica, 02 (dois) trabalhos sobre a Inclusão no Ensino Médio ou Superior, 07 (sete) trabalhos com os temas “práticas inclusivas”, “educação inclusiva” ou “inclusão escolar”. Após a análise preliminar baseada na leitura dos títulos, foi realizada a leitura mais aprofundada dos trabalhos, e nesse movimento de pesquisa não foi encontrada em nenhum deles citação ou referência ao Desenho Universal para Aprendizagem e a relação deste com as práticas inclusivas ou a Inclusão Escolar.

A próxima etapa foi a pesquisa por trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mantendo-se o mesmo refinamento de período, com início a partir de 2015 até 2019, e utilizando os termos “desenho universal para aprendizagem” e “inclusão escolar”. Na ocasião da pesquisa de produções acadêmicas correlatas, ainda haviam poucos trabalhos com data de 2020, e por esse motivo as pesquisas encontradas estavam entre 2015 e 2019, com número maior de trabalhos identificados a partir de 2018. Também foi usado no refinamento o termo “Educação” nas opções de Área de Conhecimento, Área de Avaliação, Área de Concentração e Nome do Programa.

Na busca inicial, com os termos isolados “desenho universal para aprendizagem” foram encontrados 5.578 trabalhos de Mestrado e 2.753 de Doutorado. Já a partir do termo “inclusão escolar” foram encontradas 2.209 dissertações de Mestrado e 1.158 teses de Doutorado. Diante da finalização de todos os refinamentos possíveis, foi realizada então uma análise dos títulos dos trabalhos. Em nenhum dos títulos foi usado o termo completo, mas sim palavras do termo, o que gerou na busca o número grande de resultados. No entanto, a análise dos títulos, e também dos resumos descartou quase todos os itens listados.

Foram lidos 33 resumos de teses de Doutorado e 57 resumos de dissertações de Mestrado. Em nenhum dos resumos lidos foi encontrada a referência ao termo Desenho

Universal para Aprendizagem, e sim outros aspectos de pesquisa relacionados à inclusão escolar.

No Banco de teses e dissertações da USP ( <http://www.teses.usp.br>) foi realizada uma primeira pesquisa com o termo “desenho universal para aprendizagem” delimitando para a presença do termo no título, e refinando a busca com um recorte temporal de 2015 a 2019 e área “Educação”. Não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação de Mestrado ou Doutorado com esse termo exato e completo no título, porém com as palavras desenho, universal e aprendizagem de forma isolada, foram encontrados 769 trabalhos de Mestrado. Foram analisados todos os títulos, e em virtude de os mesmos sugerirem correspondência com o tema da presente pesquisa, foram analisados os resumos de 09 trabalhos. Porém, a leitura dos mesmos não evidenciou nenhuma referência ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem nas dissertações.

Em busca de mais possibilidades, ainda no Banco de teses e dissertações da USP foi realizada uma nova pesquisa, com o mesmo refinamento temporal e de área, mas com o uso de outro termo “inclusão escolar”. Considerando este termo foram encontradas 50 dissertações de Mestrado e 20 teses de Doutorado. Foi realizada primeiramente uma análise dos títulos, e a partir destas a leitura dos resumos. Em nenhum dos trabalhos selecionados foi encontrada citação ou referência quanto ao Desenho Universal para Aprendizagem.

A investigação seguinte deu-se na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>). Nesta busca, com o mesmo recorte temporal das buscas anteriores, foram encontrados sob o termo de busca “desenho universal para a aprendizagem” 09 (nove) trabalhos com o termo completo em seu título, e 188 trabalhos com o termo “inclusão escolar”. Os trabalhos com o termo DUA no título referem-se a sete dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado, apresentadas em 2016, 2017 e 2018. Para os trabalhos encontrados a partir do termo “inclusão escolar” fez-se necessário análise dos títulos, das palavras-chave e dos respectivos resumos a fim de incluir ou não os mesmos na revisão de literatura. Do total desses trabalhos foram analisados 14 títulos e respectivos resumos, e após esse processo foram todos descartados por não fazerem referência ao termo principal da pesquisa. Dos trabalhos selecionados e que tinham em seu título o termo completo do Desenho Universal, quatro estavam relacionados a outros aspectos que não a inclusão escolar. Foram selecionados para leitura em sua íntegra cinco trabalhos que tratam do DUA e sua relação com a inclusão escolar e que são indicados no Quadro 3.

Na página da Scielo (<http://www.scielo.br>) foram encontrados 02 artigos com o termo “desenho universal para aprendizagem” em seu título, e para o termo “inclusão escolar” foram encontrados 107 artigos. Após análise dos títulos dos artigos sobre “inclusão escolar” e leitura de 06 de seus respectivos resumos, não foi encontrada em nenhum deles relação com o DUA, e todos foram descartados para a revisão bibliográfica.

Como última etapa da investigação sobre o panorama das pesquisas já realizadas buscou-se no Portal de Periódicos da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br>) outros artigos e trabalhos que tratassem do tema principal da presente pesquisa. Ao buscar a partir do termo “desenho universal para aprendizagem” foram encontrados 397 artigos. Uma análise a partir dos títulos dos trabalhos mostrou que a maioria dos itens mostrados tinha partes do termo em seu título. Foram selecionados então seis artigos que de fato estavam relacionados ao tema pesquisado, e que significam uma contribuição à revisão bibliográfica proposta.

A investigação sobre as pesquisas já realizadas sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem e a relação deste com o tema Inclusão Escolar, aconteceu no período de 01 de julho de 2020 a 31 de agosto de 2020, considerando as etapas de busca nas plataformas de pesquisa e leitura dos resumos dos trabalhos selecionados.

Foi possível observar que ao buscar pelo termo “Inclusão Escolar” encontra-se um número significativo de artigos, dissertações e teses, que tratam do termo em seus diversos aspectos. No entanto, ao buscar pelo termo “Desenho Universal para Aprendizagem”, nota-se um número muito inferior de pesquisas já realizadas sobre o tema, algumas das pesquisas relacionam os conceitos do tema a disciplinas específicas e não ao aspecto mais abrangente da Inclusão Escolar.

Quadro 3 – Panorama das Pesquisas sobre Desenho Universal para Aprendizagem e Inclusão Escolar – Teses e Dissertações

Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo de Trabalho
Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino de Ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório	Elisangela Luz da Costa	2018	Universidade Federal do Pampa	Dissertação
Estratégias e Mediações para o Ensino de Geometria Plana à luz do Desenho Universal Pedagógico na perspectiva da	Danilo Borges Caetano	2018	Universidade Federal de Goiás	Dissertação

Educação Inclusiva	Matemática				
O ensino de ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos.		Débora Pimentel Pacheco	2017	Universidade Federal do Pampa	Dissertação
Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa		Ana Paula Zerbato	2018	Universidade Federal de São Carlos	Tese
Formação Inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem		Jacqueline Lidiane De Souza Prais	2016	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação

Quadro 4 – Panorama das Pesquisas sobre Desenho Universal para Aprendizagem e Inclusão Escolar – Artigos

Título	Autor (s)	Ano	Revista
Desenho Universal para Aprendizagem: Reflexões sobre o Desenvolvimento de Aulas De Matemática	Frank Presley de Lima Neves Jurema Lindote Botelho Peixoto	2020	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-30, e020009
Currículo E Diferenciação Pedagógica - Uma Prática De Exclusão?	Márcia Marin Patrícia Braun	2020	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, e020010.
A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar	Márcia Denise Pletsch Flávia Faissal de Souza Luis Fernando Orleans	2017	Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, 1416 07 2017.
O Desenho Universal na Educação: Novos Olhares diante da Inclusão do Ser Deficiente	Débora Cristina Ricardo Lívia Fabiana Saço Eliana Lúcia Ferreira	2017	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017.
Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação	Célia Regina Vitaliano Jacqueline Lidiane de Souza Prais	2019	Ensino Em Re-Vista   Uberlândia, MG   v.26   n.3   p.805-827

inclusiva: uma revisão sistemática	Katiane Pereira dos Santos		set./dez./2019   ISSN: 1983-1730
Políticas de Educação Especial no Chile (2005 – 2015): Continuidades e Mudanças	Rosalba Maria Cardoso Garcia Verónica López	2019	Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.1, p.1-16, Jan.-Mar., 2019

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mostrou-se necessário rever o panorama das produções acadêmicas relacionadas ao tema, com um refinamento de busca que contemplasse as pesquisas mais recentes, referentes aos anos de 2020 e 2021. Utilizou-se o termo Desenho Universal para Aprendizagem, considerando na análise inicial o título dos trabalhos, seus resumos e também palavras-chave.

As fontes de dados para a pesquisa complementar foram também as mesmas, Banco de Teses e Dissertações do Mestrado Profissional em Educação - MPE e do Mestrado em Desenvolvimento Humano - MDH da Universidade de Taubaté, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco de teses e dissertações da USP ( <http://www.theses.usp.br>) e na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>). A busca por artigos foi realizada na página da Scielo (<http://www.scielo.br>) e no Portal de Periódicos da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br>).

A investigação complementar quanto as pesquisas já realizadas sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem aconteceu no período de 01 a 30 de junho de 2022, considerando as etapas de busca nas plataformas de pesquisa, sendo a análise dos títulos e leitura dos resumos dos trabalhos selecionados.

No Banco de Dissertações do MDH e no Banco de Dissertações do MPE da Universidade de Taubaté não foram encontrados trabalhos que indicassem os termos propostos.

A próxima etapa foi a pesquisa por trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>), com o refinamento de período para os anos de 2020 e 2021, utilizando o termo “desenho universal para aprendizagem”. Descartando os trabalhos que traziam os termos de forma isolada, foram encontradas seis (07) Dissertações de Mestrado com o tema.

No Banco de teses e dissertações da USP ( <http://www.teses.usp.br>) foi realizada a pesquisa com o termo “desenho universal para aprendizagem” novamente refinando a busca com um recorte temporal de 2020 e 2021. Não foram encontrados trabalhos de Mestrado ou Doutorado com o tema proposto.

A investigação seguinte na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) usando o mesmo termo e mesmo refinamento temporal encontrou três (03) Dissertações de Mestrado e uma (01) Tese de doutorado com o tema Desenho Universal para Aprendizagem. As três Dissertações encontradas nesta plataforma também apareceram no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando então na ocasião da pesquisa sete (08) trabalhos encontrados com o tema DUA.

A pesquisa quanto a artigos sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem com datas entre 2020 e 2021 foi realizada na página da Scielo (<http://www.scielo.br>) e também no Portal de Periódicos da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br>), com análise dos títulos e resumos.

Na página da Scielo foram encontrados quatro (06) artigos e no Portal de Periódicos da Capes um total de vinte e dois (22) artigos com o tema. Dois (02) artigos se repetiram nas plataformas de pesquisa, resultando em um total de vinte e quatro (26) novos artigos, referentes ao tema Desenho Universal para Aprendizagem e com recorte temporal de 2020 e 2021.

Os trabalhos encontrados nesta nova etapa da pesquisa são demonstrados nos quadros a seguir.

Quadro 5 – Panorama das Pesquisas sobre Desenho Universal para Aprendizagem – Teses e Dissertações – Período 2020 e 2021

Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo de Trabalho
O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências.	Uilson Tuiuti De Vargas Goncalves	2021	Fundação Universidade Federal do Pampa	Dissertação
Planejamento Colaborativo No Ensino De Matemática A Partir Do Desenho Universal Para A Aprendizagem	Fabricio De Lima Bezerra Silva	2021	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação

Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, nos objetos de conhecimento de Geografia, para alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I	Raquel Diorio dos Santos	2020	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação
O Desenho Universal para Aprendizagem e o ensino remoto de Produtos Notáveis em uma aula inclusiva	Alberto Mota Barbosa Junior	2021	Universidade Anhanguera De São Paulo	Dissertação
Desenho Universal Para A Aprendizagem Aplicado A Alunos Público-Alvo Da Educação Especial No Ensino Fundamental	Sabrina Dos Santos Pires	2020	Universidade Federal Do Paraná	Dissertação
Ensino de Geografia através do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): Uma perspectiva sobre a Inclusão Escolar de um estudante com Deficiência Intelectual	Pedro Ricardo Santos Da Silva	2021	Fundação Universidade Federal Do Piauí	Dissertação
Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem	Ângela Paloma Zelli Wiedemann	2020	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: Uma Pesquisa Colaborativa.	Jacqueline Lidiane de Souza Prais	2020	Universidade Estadual de Londrina	Tese

Quadro 6 – Panorama das Pesquisas sobre Desenho Universal para Aprendizagem – Artigos - Período 2020 e 2021

Título	Autor (s)	Ano	Revista
O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Ana Paula Zerbato Enicéia Gonçalves O Mendes	2021	Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47 e233730. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1678-4634.
Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Eladio Sebastián-Heredero Tradução para o português Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPEI-RE).	2020	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2020, v. 26, n. 4, pp. 733-768 Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470
Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância	Geisa Letícia Kempfer Böck Marivete Gesser Adriano Henrique Nuernberg	2021	Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 4, e95398. Epub 03 Dez 2021. ISSN 2175-6236.
Diseño Universal de Aprendizaje y Currículo	Isabel Cristina Tobón Gaviria Lina Marcela Cuesta Palacios	2021	SOPHIA [online]. 2020, vol.16, n.2, pp.166-182. Epub Feb 11, 2021. ISSN 1794-8932.
Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Digitais: Rompendo Barreiras Promovendo Aprendizagem	Leociléa Aparecida Vieira Roseneide Maria Batista Cirino	2021	Diretório DOAJ de Periódicos de Acesso Aberto - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 2021, Vol.10 (1) p.e52310112045
Modelos didáticos no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem: transversalizando o ensino de Botânica.	Raquel Lüdtke Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez	2021	Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 6, p. 463-478, 8 out. 2021.
Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	Aguijane Lopes Menezes Candida Beatriz Alves	2021	Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e51/1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66118
Formação Docente Para Práxis Inclusivas Subsidiada Pelo Desenho Universal Para	Jacqueline Lidiane De Souza Prais Célia Regina Vitaliano	2021	Revista Teias 22.66 (2021): 226-39. Web.

a Aprendizagem			
Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental	Amanda Pasinato Cruz Maria Lucia Panossian	2021	Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e23/1–22, 2021
Vivência de Práticas Inclusivas em sala de aula: Possibilidades a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem	Gabrielle Lenz da Silva Sígla Pimentel Höher Camargo	2021	Atos De Pesquisa Em Educação 16 (2021): 9107. Web.
Escola para todos e cada um: Proposta de síntese entre Planejamento Coletivo e Planejamento Individualizado	Adriane Cenci Amélia Rota Borges de Bastos	2022	Roteiro, [S. l.], v. 47, p. e27402, 2022.
Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem	Sandra Maria Ferreira Jeremias Anderson Roges Teixeira Góes Sonia Maria Chaves Haracemiv	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação 16.Esp.4 (2021): 3005-019. Web.
Desenho Universal para Aprendizagem: Levantamento das Pesquisas realizadas no Brasil	Kaio da Silva Barcelos Gabriela Machado Morgana de Fátima Agostini Martins	2021	Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e43210716942, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16942.
Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva	José Ricardo Dolenga Coelho Anderson Roges Teixeira Góes	2021	Educação Matemática Debate 5.11 (2021): 1-26. Web.
Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva	Daiana Aparecida Stresser Fiatcoski Anderson Roges Teixeira Góes	2021	Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e13/1–24, 2021
Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem	Eva Bernadete Budniak Tozato Rossano Silva Anderson Roges Teixeira Góes	2021	Revista Intersaberes, v. 16, n. 37, p. 203-227, 28 abr. 2021.
Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum	Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida Adriana Garcia Gonçalves Gerusa Ferreira Lourenço	2021	Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e36/1–22, 2021.
Desenho Universal para Aprendizagem: um percurso investigativo sobre a	Elizabete Cristina Costa-Renders Mara Solange da Silva	2020	Revista Intersaberes, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.

educação inclusiva	Amaral Fátima Satin Pretti de Oliveira		
O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado	Geisa Letícia Kempfer Böck Marivete Gesser Adriano Henrique Nuernberg	2020	Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.
Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para professores que ensinam Matemática a alunos com deficiência visual: um estudo bibliográfico	Alberto Mota Barbosa Júnior Carlos Eduardo Rocha dos Santos	2021	Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática 14.3 (2021): 329-38. Web.
Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?	Amália Rebouças de Paiva e Oliveira Adriana Garcia Gonçalves Lígia Maria Presumido Bracciali	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3034-3048, 2021
Desenho Universal para Aprendizagem: Uma Abordagem para Alunos com Autismo na sala de aula	Adriana Araújo Pereira Borges Carlo Schmidt	2021	Revista Teias 22.66 (2021): 27-39. Web.
Alfabetização científica e Climatologia: proposta de um livro a partir dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)	Jéssica Patricia Oliveira Larissa Vieira Zezzo Priscila Pereira Coltri	2021	Terrae Didática, Campinas, SP, v. 17, n. 00, p. e021019, 2021
Elaboração de materiais didáticos adaptados ao ensino de Química para alunos cegos	Karla Suzi Furutani Toyama Jacqueline Lidiane de Souza Prais Marcia Camilo Figueiredo	2021	Revista Inter Ação 46.1 (2021): 1-16. Web.
O Design Universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva.	Elizabete Cristina Costa-Renders Maria Aparecida do Nascimento Gonçalves Marcela Herrera Santos	2021	Revista e-Curriculum, São Paulo, v.19, n.2, p. 705-728, abr./jun. 2021, e-ISSN: 1809-3876
Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas.	COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, BRACKEN, Sean e APARÍCIO, Ana Silvia Moço.	2020	Educação em Revista [online]. 2020, v. 36, e229690.

Nesse segundo momento de pesquisa quanto aos trabalhos já realizados acerca do tema Desenho Universal para Aprendizagem, foi possível perceber um aumento significativo de produções nos anos de 2020 e 2021, o que corrobora com o fato de que as ideias e contribuições propostas pelo DUA, inicialmente pouco conhecidas, estão começando a ser mais amplamente divulgadas por meio da pesquisa científica.

## **2.2 Legislação Brasileira para a Inclusão Escolar**

Este capítulo teve por objetivo resgatar toda a legislação e regulamentação que regem o direito constitucional da criança e do adolescente brasileiro à Educação, especificamente no âmbito da escola regular.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I da Educação, já estabelece essa garantia em seu Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...]” (BRASIL, 1988), e por meio dos princípios que deverão reger a Educação, em seu artigo 206, inciso I que determina “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A lei máxima do país não estabelece discriminação entre os detentores do direito à Educação e ao usar o termo “todos” estabelece que nenhum aluno deva ter negado seu direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/1996, em seu Parágrafo único (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) determina seu público alvo ressaltando a não distinção em nenhum aspecto:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1996, parágrafo único).

A presente lei considera como Direito Fundamental em seu Capítulo IV o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (BRASIL, 1996), reforçando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 53, inciso I).

A Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, do qual o Brasil é signatário, e que trata sobre

Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais representou um marco como proposta para uma educação para a inclusão nas escolas regulares em âmbito internacional, ao propor que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Traz ainda a importância que as escolas regulares têm no processo de inclusão da pessoa com deficiência:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ao tratar dos Fatores Relativos à Escola, em seu artigo 24, orienta quanto às mudanças necessárias para o alcance de uma escola inclusiva:

Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996 traz em seu Artigo 3º, inciso I como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Em seu Capítulo V, trata da Educação Especial, e em seu Parágrafo único estabelece que:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

A LDB também determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos elegíveis à Educação Especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso I).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, propondo uma educação que atenda às diferenças. (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

O 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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e traz em seu artigo 24 sobre Educação o reconhecimento do “direito das pessoas com deficiência à educação, [...] sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, e ainda, que “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009, art. 24).

O mesmo documento, em seu artigo 24 sobre Educação, estabelece os objetivos a serem alcançados, e as incumbências e obrigações dos Estados Partes para garantir que se atinjam os objetivos, que são:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, art. 24).

Para que os objetivos propostos sejam alcançados, estabelece como obrigação dos Estados Partes assegurar:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e

compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, art. 24).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, traz em seu texto como diretrizes da escolarização dos estudantes elegíveis à Educação Especial a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, art.1º, inciso I); e ainda a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, art.1º, inciso VI).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em lei sob o nº 13.005 em 25 de junho de 2014, traçou as metas para o cumprimento em um período de dez anos e trouxe como meta em seu Artigo 4º, parágrafo único “ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência” (BRASIL, 2014), o que demonstrava indícios de desconhecimento sobre a população Público Alvo da Educação Especial em idade de escolarização básica. Apesar disso, assegurava em seu Artigo 8º, parágrafo primeiro, inciso III a garantia do “atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.” (BRASIL, 2014). A lei trouxe também como meta de número 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para a devida efetivação da meta proposta, a lei traz como estratégias a dupla matrícula para alunos em rede regular de ensino e salas de Atendimento Educacional

Especializado para fins de contabilização do repasse do FUNDEB, bem como a garantia de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, a universalização do atendimento escolar à crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos elegíveis à Educação Especial, garantias de acessibilidade e permanência, incentivo à formação de professores para a Educação Especial, dentre outras.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência representa uma conquista importante na luta pela inclusão em todos os aspectos. Já na primeira parte do texto que se refere às Disposições Gerais, em seu Artigo 3º, inciso II, já coloca a necessidade da concepção do Desenho Universal em seu aspecto mais amplo, devendo ser considerado enquanto direito da pessoa com deficiência. Nesse momento, porém, não se faz ainda nenhuma referência específica à Educação e aos processos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.

Desenho universal: 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 (BRASIL, 2015).

No que se refere especificamente ao Direito à Educação, no Capítulo IV, Artigo 27 dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A lei segue reforçando em seus incisos a “obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015, inciso I), com “aprimoramento dos sistemas educacionais [...] por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;” (BRASIL, 2015, inciso II).

A Base Nacional Comum Curricular vem contribuir como um marco reforçador dos direitos do estudante elegível à Educação Especial: “a BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5). Em seu texto introdutório, o documento reforça:

[...] o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às

diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2017, p. 5).

O documento, ainda em seu texto introdutório, coloca o “compromisso com a educação integral” e a necessidade de “um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14), necessária a realidade da sociedade contemporânea e de uma educação realmente democrática.

A BNCC salienta também a necessidade de se assumir um novo olhar para o estudante, mais amplo e compreensivo, a partir de:

[...] uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Também propõe um novo olhar para a escola, “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

Traz muito forte também a necessidade dos princípios da igualdade e equidade como norteadores na elaboração das propostas, do currículo e das ações que vão garantir a aprendizagem de todos os estudantes, de forma a garantir a “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”, e “com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Esses princípios norteadores, igualdade e equidade, que a BNCC traz em sua introdução corroboram com as ações já propostas em documentos e leis anteriores, que já estabeleciam a necessidade e obrigatoriedade de ações que garantam de fato a inclusão escolar, por meio do estabelecimento do compromisso com essa parcela da população em idade escolar, que historicamente já ficou por muito tempo à margem do direito ao acesso e a permanência, bem como do direito à qualidade do ensino oferecido:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-Lei nº 13.146/2015” (BRASIL, 2017, p. 15).

Cabe aqui, porém, pensar sobre o termo utilizado pela BNCC quanto à “diferenciação curricular”, e o quanto este pode desencadear processos de nivelamento inferior dos estudantes elegíveis à Educação Especial no acesso ao currículo proposto. O artigo “O Design Universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva” (COSTA-RENDERS; GONÇALVES e SANTOS, 2021, p.719) traz para a reflexão sentido do termo então adotado pelo documento:

Geralmente, ao pensar em diferenciação curricular, é considerado o distinguir, separar, substituir ou retirar algo. Surge, assim, a pergunta, na perspectiva do currículo acessível: o que se deve retirar, se o currículo é visto como algo social e vivencial? Ou, ainda, um currículo diferenciado (alternativo) para a educação especial não estaria empobrecendo e limitando o acesso ao conhecimento?

Ainda os mesmos autores acrescentam que “[...] pois a diferenciação é a promoção de currículos fechados e paralelos, ou seja, o currículo substitutivo do currículo maior” (2021, p.719), o que pode representar um risco ao retrocesso para uma educação que exclui por meio de um currículo separado, distinto daquele ao qual os estudantes que não fazem parte do grupo elegível à Educação Especial têm acesso.

Como contrapartida a essa possibilidade de retrocesso, de limitação ou inferiorização do currículo que se oferece ao estudante elegível à Educação Especial, pensando-se o currículo sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, pode-se segundo Costa-Renders; Gonçalves e Santos, (2021, p.719), pensar em adaptação razoável, que:

[...] leva a pensar o mesmo currículo com condições de acessibilidade para todos os estudantes, ela vem ao encontro do percurso do currículo narrativo e aberto. Compreende-se que a adaptação razoável se aproxima do movimento que busca minimizar as barreiras curriculares tal qual o proposto pelos princípios do DUA (2021, p.719).

A análise de toda a legislação já estabelecida e regulamentada e de documentos propostos nas mais diversas esferas norteadoras da Educação mostra que muito já se caminhou no sentido da formalização da inclusão em leis, documentos e intenções. Em vários momentos da história da Educação Brasileira os principais direitos da criança e do adolescente no âmbito educacional foram retomados e reforçados, ampliando-se a interpretação e o espectro de entendimento para que nenhuma exclusão se estabelecesse em virtude da diferença ou deficiência ao se tratar do estudante elegível à Educação Especial.

Fica evidente o quanto se propõe em cada documento a importância do acesso à educação na rede regular de ensino. Cabe então avaliar no âmbito das ações e das práticas o quanto já se caminhou e o que ainda precisa ser conquistado de forma efetiva, de maneira a garantir de fato a Inclusão Escolar.

### **2.3 Desenho Universal para Aprendizagem**

Este capítulo da Revisão de Literatura será destinado ao estudo dos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem, partindo das pesquisas e artigos já publicados sobre o tema, relacionando o estudo com a temática da Inclusão Escolar. Também será destinado para o estudo de autores de referência para o tema proposto nesta pesquisa.

Pensar a escola, em especial a escola pública, e as práticas docentes que nela se desenvolvem sob a ótica do Desenho Universal para Aprendizagem faz-se importante e necessário a partir do momento em que não é mais possível esperar um estudante ideal, com delimitações e características homogêneas e padronizadas, mas sim dedicar-se ao estudante real, constituído de diversidade e de especificidades na sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Não se trata mais de garantir que o estudante elegível à Educação Especial apenas esteja dentro da escola, mas que de fato ele aprenda e avance em seus conhecimentos e em sua aprendizagem.

Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131).

Mudar os paradigmas em relação ao estudante que temos nos conduz à necessidade de mudar também a escola em que atuamos, que apesar dos avanços ao longo dos anos, ainda é muitas vezes um espaço homogeneizador e excludente.

O conceito de Desenho Universal para Aprendizagem surgiu em 1999, nos Estados Unidos (UDL – Universal Designer for Learning) como princípios para a elaboração de estratégias para a acessibilidade e aprendizagem de todos, a partir principalmente da eliminação de barreiras e frente ao desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos favoráveis à aprendizagem de todos, aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem – DUA (CAST, 2011).

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2011). Destaca-se, ainda, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto. O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (CAST, 2001). “A inspiração para o seu surgimento se deu a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do Design Universal, de modo que todos pudessem ter acesso, sem qualquer limitação” (NELSON, 2014 apud ZERBATO, 2018).

O DUA traz como proposta que não apenas o acesso e a permanência, mas que a aprendizagem de todos os estudantes seja bem sucedida, a partir de metodologias e estratégias inovadoras e variadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos, por meio do planejamento e organização da escola partindo dos princípios norteadores que propõe:

De acordo com os organizadores do DUA Meyer, Rose e Gordon (2014) esta proposta estabelece três princípios norteadores para a elaboração do planejamento de ensino de modo inclusivo: 1) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, 2) proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, 3) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas. Cabe ressaltar que estes princípios devem ser considerados pelo professor como objetivos no momento de planejar suas aulas (CAST, 2011 apud PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 04).

A proposta do DUA se sobrepõe ao que se realiza nas escolas em geral, traz como princípio a diversificação das estratégias e dos recursos de aprendizagem, em contrapartida a “individualização do ensino, que pode muitas vezes ser discriminatória e constrangedora” (ZERBATO, 2018). Nesse sentido, a partir dos princípios que traz o DUA a fim de nortear o planejamento de ensino e aprendizagem, com diversificação de estratégias que tenham como meta atingir a todos os estudantes, caminha em direção à proposta de uma escola inclusiva, que se constrói a partir de práticas pedagógicas inclusivas, que pensa e planeja o seu ensinar para um público heterogêneo e diverso. Pressupões pensar nas barreiras pedagógicas explícitas e implícitas no currículo e no planejamento escolar, e de acordo com Nunes e Madureira:

Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e

de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (2015, p. 131).

Um estudo de revisão bibliográfica sobre a aplicação do DUA como favorecedor do processo de inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020), ao analisar os trabalhos científicos sobre o tema, trouxe levantamentos importantes quanto aos principais resultados obtidos. Em síntese, dentre outras conclusões apresentadas, os trabalhos analisados confirmam a validade e importância dos princípios do DUA aplicados ao processo de ensino aprendizagem porque “a prática pedagógica inclusiva encontra na proposta do DUA métodos pedagógicos alternativos que promovem o acesso à aprendizagem; o projeto do DUA mostra o potencial a ser explorado em cada aluno com deficiência e as disposições pedagógicas flexíveis que asseguram a igualdade durante o processo de aprendizagem dos alunos; indica que o DUA é uma resposta à aprendizagem e não a deficiência; evidencia que no DUA há um grande potencial para aprimorar a educação para todos os aprendizes...” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 11). As autoras acrescentam ainda que os resultados das pesquisas analisadas explicitam que “os princípios didáticos desta proposta permitem moldar a prática pedagógica a partir das necessidades de aprendizagem de uma diversidade de alunos” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 11).

Ao analisar diversos estudos nacionais e internacionais que relacionam o tema Desenho Universal para Aprendizagem e o ensino para estudantes elegíveis à Educação Especial, Zerbato (2018, p. 73) constatou que em todas chegou-se à conclusão “que o DUA contribui para agregar qualidade ao ensino para os estudantes PAEE, pois sua estrutura visa oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, por meio do uso da tecnologia digital, outras estratégias e materiais que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizagem diversificados”. A mesma autora acrescenta ainda que:

Pouco conhecida ainda no Brasil, a proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender (2018, p. 53).

O DUA – Desenho Universal para Aprendizagem, a partir do que propõe por meio dos seus princípios, contesta “os currículos inflexíveis, tamanho único para todos” (HEREDERO, 2020), “que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado” (HEREDERO, 2020), tendo em vista, um currículo que não é único e que atenda à diversidade de sujeitos presentes na escola (SOUZA; GOMES, 2019, p. 257). O currículo pensado a partir dos

princípios do DUA é parte fundamental para uma escola inclusiva permeada por práticas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes.

Para Heredero (2020, p. 740) “as alterações não acontecem depois, o que poderia ser considerado apenas como adaptação”, o que de fato observamos nas escolas quando se trata de incluir estudantes elegíveis à Educação Especial. O mesmo autor completa colocando que dentro de uma perspectiva DUA, os princípios estão inseridos no currículo desde o “momento em que é projetado, construído desde o início, de forma intencional e sistemática para abordar as diferenças individuais (2020, p.740). Acrescenta ainda que, em uma proposta de ensino baseada em DUA “o desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio” (HEREDERO, 2020, p.740).

Os princípios básicos do DUA para a aprendizagem são baseados em três diretrizes ou redes (CAST, 2011; HEREDERO, 2020), construídos a partir do conhecimento de que nosso cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem:

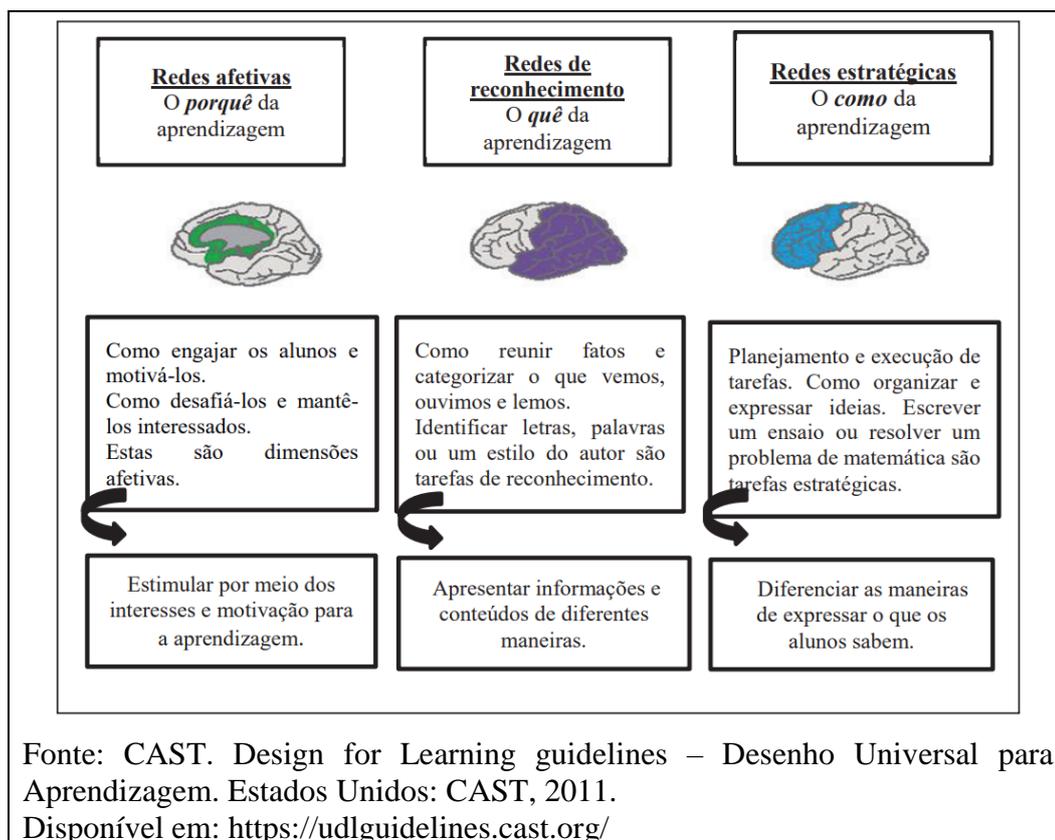
1º Rede Afetiva: refere-se ao porquê da aprendizagem, ao envolvimento e engajamento para aprender. Relaciona-se a como motivamos o estudante para a aprendizagem. “As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender” (HEREDERO, 2020, p.736).

2º Rede de Reconhecimento: refere-se à representação do conhecimento, de que formas ou estratégias o conhecimento será oferecido ao estudante. “Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (HEREDERO, 2020, p.736).

3º Rede Estratégica: refere-se a Ação e Expressão do conhecimento, às formas que o estudante poderá mostrar seus avanços e suas aprendizagens. “[...] assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis” (HEREDERO, 2020, p.736).

Os princípios norteadores do DUA também podem ser melhor compreendidos a partir do quadro que se segue:

Quadro 7 – Princípios DUA



É a partir da proposta de oferecer ao estudante múltiplas formas de envolvimento, de representação e de ação e expressão, considerando as diversas possibilidades do aprender que o DUA se aproxima e caminha lado a lado com as práticas de fato inclusivas. Práticas que se pautam na eliminação das barreiras, físicas ou pedagógicas que se contraponham ao aprendizado de todos os estudantes, principalmente os que são elegíveis à Educação Especial.

Mostram-se como práticas que não condicionam o ensino aprendizagem às limitações dos seus estudantes, mas sim aos recursos e estratégias que podem ser ferramentas de superação dos desafios impostos pela deficiência. De acordo com Costa-Renders, o Desenho Universal para Aprendizagem surge como uma abordagem curricular que apoia o professor em sua prática:

Esta abordagem curricular busca apoiar os professores, a fim de eliminar as inúmeras barreiras encontradas no ambiente escolar, permitindo a elaboração de estratégias de acessibilidade para os educandos, com produtos e soluções educacionais que contribuam para que todos possam aprender sem barreiras. Busca-se apoiar os professores no processo de ensino aprendizagem, sugerindo meios que venham reduzir a necessidade de adaptações curriculares focadas em abordagem individual (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p. 109).

Por ser uma abordagem que contempla as diversas formas de ensinar e de aprender e assim inclui a todos os estudantes, elegíveis à Educação Especial ou não em um processo de acesso democrático ao conhecimento, “o DUA muito contribui com a educação especial, pois cria um ambiente educacional não apenas para os alunos com deficiência, mas sim para todos os demais estudantes” (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p. 117).

O DUA caminha ao encontro das dificuldades que o professor vem encontrando no trabalho e na prática docente em turmas cada vez mais diversas e heterogêneas “minimizando as barreiras impostas pelo ambiente escolar e, por consequência, minimizando a necessidade de adaptação curricular” (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p. 117), representando, não um método ou uma receita pronta que garanta a inclusão escolar, mas uma proposta de abordagem real e realizável, que possibilite o atendimento com sucesso à diversidade de todos os estudantes. A mesma autora ainda coloca que:

O desenho universal, não isento de contradições, na contramão da padronização, pergunta pelo universal partindo do local, ou seja, partindo dos indivíduos com suas diferentes funcionalidades na sociedade. O fato é que as pessoas com deficiência, as gestantes, os idosos, os obesos, as pessoas com nanismo, as crianças e todas as outras pessoas colaboram na constituição do que seria o universal – a diferença (COSTA-RENDERS, 2012, p .43).

É com a diferença e com a diversidade inerentes ao contexto escolar, com estudantes que trazem consigo interesses e necessidades muitas vezes singulares, que se deve propor o trabalho docente. A diferença e a diversidade são pertinentes ao humano, se evidenciam no contexto social, do qual a escola é parte. A partir da diferença e da diversidade que se propõe a trabalhar a abordagem trazida pelo DUA.

### **2.3.1 A prática docente inclusiva**

Este item aborda a temática relacionada ao Desenho Universal para Aprendizagem e sua relação direta com as práticas docentes, a partir dos estudos anteriores das pesquisas e artigos já elencados, bem como de autores de referência. O objetivo principal nesta etapa é conceituar o que pode ser uma prática inclusiva, em que pressupostos ela se embasa, e como é conduzida no sentido da Inclusão Escolar. Mostrou-se também como um norteador da análise das práticas docentes relatadas, e que são o objeto de estudo da presente pesquisa.

Ao pensarmos nas práticas docentes envolvidas no processo de Inclusão Escolar, pode-se relacionar o professor do ensino regular, o professor auxiliar presente em algumas realidades e o professor do AEE, ambos igualmente importantes como mediadores desse processo. Cabe aqui ressaltar a importância também de toda a equipe escolar na condução e efetivação do processo de inclusão, em um contexto de parceria, compromisso e trabalho colaborativo.

No entanto é fato que, cabe ao professor regular, a maior parcela de responsabilidade nesse processo, considerando o tempo de atuação dele com o estudante elegível à Educação Especial. Ainda, é o professor regular que deve, de maneira geral possibilitar o acesso ao currículo do ano/série, realizar as avaliações escolares, e fornecer dados relacionados a faltas, notas e principalmente quanto aos avanços em sua aprendizagem.

Então, como proposta dessa pesquisa estará em discussão e análise a prática docente do professor regular de ensino, visto que é principalmente na sala de aula regular que a inclusão precisa acontecer de fato, sem, no entanto, desconsiderar ao longo das reflexões, o quanto todo o contexto escolar e os demais profissionais que dele fazem parte relacionam-se com esse processo.

Ao se pensar sobre a Inclusão Escolar, logo aborda-se a prática docente inclusiva. Zerbato (2018, p. 55) aponta que a prática inclusiva se baseia “num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas”. Na perspectiva de uma prática inclusiva é necessário que antes de mais nada se considere a heterogeneidade, a diversidade e as diversas formas de aprender e de se relacionar com as experiências de conhecimento que permeiam os processos de aprendizagem.

É também não esperar uma sala repleta de alunos ideais, em situação de prontidão pedagógica, “pois a concepção de nivelamento cognitivo, que deseja alunos iguais não favorece o envolvimento, a troca de saberes e a motivação entre os sujeitos, que só o convívio natural com a diferença pode sustentar” (SOUZA; GOMES, 2019, p. 259). É entender que as barreiras inicialmente impostas pela deficiência necessitam do apoio pedagógico para serem superadas e assim não afastarem ou limitarem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes elegíveis à Educação Especial. Para as autoras Nunes e Madureira, atuar com práticas inclusivas exige do professor mudanças de paradigma, que implicam em rever suas concepções de ensinar e de aprender, deixando de sinalizar o que falta nos estudantes, mas voltando seus esforços para o que precisa ser mudado na escola, no currículo e nas práticas que ali se desenvolvem:

Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos (2015, p. 133).

Ao se propor a perspectiva do DUA como norteadora para uma escola inclusiva, e ainda ao se colocar a necessidade de práticas inclusivas, estas tendo como principal responsável o professor regular que deve garantir o acesso do estudante ao currículo, deve-se pensar quanto ao porquê dessa proposta e dessa realidade ainda estarem tão distantes das escolas e principalmente dos estudantes elegíveis à Educação Especial.

No que diz respeito à formação inicial e continuada do professor, predomina a ideia de que ainda é insuficiente quanto se trata de estar preparado para efetivar a Inclusão Escolar. Currículos da formação inicial tem se mostrado ineficientes ao preparar os futuros professores para os desafios de uma educação para a inclusão e a diversidade.

O trabalho docente a partir de uma perspectiva do DUA, segundo Nunes e Madureira (2015, p.140), implicaria que “é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas” sugerindo talvez a necessidade de formação sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

O estudo de revisão bibliográfica sobre a aplicação do DUA como favorecedor no processo de inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020) já citado anteriormente, ao analisar os trabalhos que se enquadraram na categoria que as pesquisadoras nomearam como “formação de professores com base nos princípios DUA” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 13), trouxe como principais resultados, dos trabalhos, dentre outros que “o DUA em termos teóricos e práticos

favorece a formação dos futuros educadores para o planejamento de aulas verdadeiramente inclusivas e coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos; que o DUA permitiu o sucesso de todos os estudantes independente do nível de suas necessidades; a estrutura DUA ofereceu orientações para a implementação de um currículo que contemple diversos níveis de deficiência...” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 14). As autoras acrescentaram ainda que:

Tais estudos indicaram que a formação por meio do DUA permite que os (futuros) docentes desenvolvam planos de aula acessíveis, compreendam os princípios da inclusão educacional e realizem práticas pedagógicas colaborativas baseadas no ensino para todos admitindo a diversidade dos alunos no processo de aprendizagem (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 15).

Ressaltaram ainda que quanto a formação docente e a avaliação do ensino, estas “estejam alinhadas aos princípios inclusivos favorecidos pela apropriação do DUA” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 15), corroborando para a urgência e necessidade de revisão dos cursos de formação de professores e das estratégias de avaliação do ensino utilizadas em nossas escolas. Como contribuição significativa do DUA para a prática docente inclusiva, as autoras ressaltam que a revisão dos trabalhos selecionados mostrou o quanto os princípios norteadores do DUA favorecem que os professores reconheçam “as limitações e potencialidades dos alunos em cada habilidade específica exigida e possibilitou que as atividades fossem coerentes aos diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula” (PRAIS; STEIN; VITALIANO, 2020, p. 21), contribuindo assim para a mudança de percepção do professor sobre o estudante.

Pode ainda a formação inicial ou continuada em DUA corroborar para a prática docente em uma perspectiva de atuação já proposta por Vigotsky:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (2010, p.108).

O autor fala da tarefa docente para a diversidade contemplada nas várias formas de pensar, nos diferentes interesses, e no desenvolvimento das mais variadas habilidades. Essa postura se contrapõe ao que acontece com maior frequência, que é a condução dos aprendizes para a homogeneidade, considerada ideal como característica prévia para a aprendizagem e como resultado do ensinar docente.

O mesmo autor ainda coloca que “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKY, 2001, p. 67), ilustrando assim o que se espera na relação prática e professor em um contexto de inclusão escolar.

O Desenho Universal para Aprendizagem, ao passar a fazer parte das práticas docentes em uma perspectiva para a inclusão escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial, poderia contemplar o que Vigotsky chamou de “caminhos indiretos, quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto”, “rompendo assim o aprisionamento biológico” (2011, p. 864), e os “limites do desenvolvimento orgânico”, por meio do desenvolvimento cultural e histórico (2011, p. 869).

Ao propor que se ofereça e possibilite caminhos indiretos, pressupõe-se “não considerar apenas a características negativas ou faltas da criança, mas antes de mais nada o retrato positivo de sua personalidade e os caminhos indiretos do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2011, p. 869). Ainda contemplando o que propõe o DUA em seus três princípios de que colocam como ponto de partida o oferecimento de múltiplas formas de envolvimento, de representação e de ação e expressão, como caminhos para a aprendizagem de todos os estudantes.

A relação que se estabelece entre a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem e os conhecimentos de Vigotsky no trabalho com a inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial, conduzem à ideia de que os limites impostos pela deficiência à aprendizagem podem ser superados por meio do oferecimento e possibilidades de acesso a diferentes formas de aprender e de se desenvolver, que superam o comum, o tradicional ou o que foi sempre feito e realizado do mesmo jeito e da mesma forma. O oferecimento e possibilidade de acesso a diferentes formas de aprender e se desenvolver, que até então seriam os caminhos indiretos, em um exercício diário passariam a ser corriqueiros, cotidianos, pertencentes a uma prática docente que a todos ensina e atende. E uma prática docente que a todos ensina e atende, seria parte importante de uma escola que a todos inclui e acolhe.

Pressupõe pensar em uma nova concepção de estudante, uma concepção dialética do desenvolvimento, onde o natural e o cultural se compõem, porém, deixando de lado a ideia de que seu desenvolvimento depende e é consequência do seu natural, mas é antes de mais nada resultado do meio cultural do qual faz parte, o qual “reelabora todo o seu comportamento natural e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2011, p.866). No percurso do seu desenvolvimento, o meio social e cultural do qual faz parte, e dele a

escola, são determinantes para o seu aprendizado, prevalecendo a qualidade do meio e do acesso aos limites impostos pela deficiência.

Cabe então e ainda refletir sobre todo o contexto escolar no qual estão inseridos os estudantes elegíveis à Educação Especial, que além de uma escola democrática e inclusiva, de uma prática docente que favoreça a inclusão e a aprendizagem de fato, necessitam também de um contexto favorecedor da inclusão, o que abarca questões como as redes de apoio, recursos humanos e materiais, estrutura e espaço físico adequado. De acordo com Zerbato:

As práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva são formas de ensinar que podem incluir desde as formas mais tradicionais até o uso de novas tecnologias. Todavia, elas não se reduzem somente às atividades escolares, envolvem desde o arranjo da sala, a organização do tempo e do espaço, a elaboração dos recursos materiais e a existência de recursos humanos; podendo ir do todo ao menos individualizado e visa a facilitação do processo ensino-aprendizagem e a participação ativa de todos os envolvidos nesse processo (2018, p. 149).

Ainda, um contexto de cultura e trabalho colaborativos na escola, que “também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula” (ZERBATO, 2018, p. 45). O trabalho em conjunto pressupõe o trabalho de profissionais de apoio e da equipe escolar como um todo, considerando que assim como todos os outros, o estudante elegível à Educação Especial é também parte do todo escolar, não sendo responsabilidade exclusiva de seu professor regular.

Os princípios inclusivos pressupõem que uma escola só é inclusiva quando sua equipe escolar é envolvida nesse processo e não somente quando o professor da sala de aula, em seu isolamento aos demais realiza ações inclusivas ou quando basta a presença do professor do AEE na escola (ZERBATO, 2018, p. 77).

Viabilizar a inclusão escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial torna essencial considerar o contexto educativo como um todo. Nesse sentido, deve-se considerar a equipe escolar com todos os seus respectivos profissionais, que deverão assumir uma atitude e uma postura inclusiva, em consonância com a prática docente em sala de aula, sendo esta parte do todo escola.

A cultura colaborativa e o trabalho colaborativo são fundamentais para que uma escola inclusiva de fato aconteça. A consonância entre o que se faz dentro da sala de aula por meio da prática docente e o que se pratica em toda a escola, dependem de uma cultura escolar colaborativa. A tomada de consciência do pertencimento e da responsabilidade com a escola e com todos os estudantes conduz à construção de uma cultura escolar colaborativa, que

favorece os processos de inclusão escolar dentro e fora da sala de aula. Ainda, dentro de uma cultura escolar colaborativa, não é atribuição única do professor regular garantir a inclusão, mas sim de toda a equipe.

É mister saber que a ideia de que as ações realizadas na unidade escolar não podem ser isoladas da realidade contextual mais ampla é aspecto de extrema relevância. Tais ações precisam estar de acordo com a identidade da escola, delineadas no plano de ação e terem em vista a formação ou a ratificação de culturas, políticas, práticas e valores que abracem a diversidade (SOUZA; GOMES, 2019, p. 260).

Atribuir exclusivamente ao professor regular a responsabilidade de sozinho garantir esse processo é caminhar ou continuar perpetuando o acesso sem sucesso dos estudantes elegíveis à Educação Especial. É indispensável que se pense e se viabilize estrutura arquitetônica adequada, disponibilidade de recursos materiais variados, e tão importante quanto, rede de apoio profissional.

Ainda, além da transformação da prática docente, faz-se necessário “a transformação da sociedade no sentido da garantia das condições de acessibilidade para todos os estudantes nas escolas”, e pensar em uma educação de fato inclusiva é pensá-la “como uma política de justiça social de forma a garantir o alcance dos diferentes alunos à escolarização com qualidade” (COSTA-RENDERS, 2020, p. 107). É sem dúvida pensar na Inclusão Escolar em uma perspectiva macro, onde não só acontecerá pelas mãos dos professores única e exclusivamente, mas antes e somente por meio de todo um sistema que envolva a escola e todos os profissionais que dela fazem parte, a comunidade e a sociedade.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia trata do conjunto de passos e etapas de uma pesquisa, especifica os procedimentos que serão utilizados durante o processo, representando uma sistematização das ações que visam responder ao problema da pesquisa, atendendo ao seu objetivo principal. Segundo Minayo (2016, p.14), “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo e com delineamento de pesquisa-intervenção, tem como objeto de estudo os relatos sobre as práticas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental junto a estudantes elegíveis à Educação Especial.

Tendo a presente pesquisa a análise dos relatos das práticas docentes, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, visto que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68). Pretendeu-se em uma perspectiva qualitativa e por meio da análise de conteúdo, não a quantificação ou a enumeração das práticas, mas, sobretudo conhecê-las e compreendê-las considerando o seu contexto e os seus atores. Ainda, para ter-se a clareza de sua natureza qualitativa:

É exatamente esse nível mais profundo [...] — o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana — o objeto da abordagem qualitativa (MINAYO; SANCHES. 1993, p.245).

É por abordar as práticas docentes, objeto de estudo permeado pelas relações humanas entre estudantes e professores, professores e professores, inserido em um contexto humano-histórico-social que a pesquisa qualitativa se fez a mais pertinente, de modo a contemplar os objetivos da pesquisa. É a pesquisa qualitativa que “[...] se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES. 1993, p.244).

Caracteriza-se ainda como uma pesquisa com delineamento de pesquisa-intervenção, pois atrelada a sua finalidade de análise e conhecimento das práticas docentes pretende também contribuir de forma inicial na busca e construção de novos conhecimentos que possam nortear as mesmas práticas para uma perspectiva inclusiva, a partir dos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem.

Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos

que delas participam (...) (DAMIANI; ROCHEFORT; CASTRO; DARIZ e PINHEIRO, 2013, p. 58).

A sistematização das ações dentro da pesquisa abrangeu a definição dos participantes e do contexto da pesquisa, os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados bem como os procedimentos pertinentes a esta etapa, e ainda as técnicas para a análise de dados.

### **3.1. Participantes**

Foram convidados a participar da pesquisa 25 (vinte e cinco) professores e professoras atuantes nos Anos Iniciais, primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que compõem o corpo docente de duas escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada. Na escola A, 12 (doze) professores receberam o convite e na escola B, 13 (treze) professores.

A escolha dos participantes da presente pesquisa, norteou-se pela recomendação de Minayo (2017, p. 4) quanto a amostra da pesquisa que orienta “definir claramente o grupo social mais relevante, no caso de se trabalhar com vários subconjuntos: é sobre ele que o pesquisador deve concentrar grande parte dos seus esforços”.

Os professores do segmento escolhido para a pesquisa, enquanto etapa inicial do Ensino Fundamental, representa um momento marcante e decisivo para a acolhida e a inclusão do estudante elegível à Educação Especial. Conhecer, analisar e aprimorar as práticas docentes pode contribuir para o sucesso destes estudantes nesta etapa e nos anos seguintes. Ainda sobre a escolha e a relevância desse grupo específico de professores, de acordo com as recomendações de Minayo (2017, p. 4), “privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer”.

Esperou-se uma significativa adesão e participação dos professores convidados, considerando o caráter voluntário das mesmas e o não controle por parte da pesquisadora do interesse de cada indivíduo. No entanto, a expectativa quanto aos participantes da pesquisa se dá muito mais quanto a sua importância, dentro de um seguimento de base na Educação Básica.

A nosso ver, a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento (THIOLLENT, 2011, p. 73).

Mostrou-se relevante na proposta da presente pesquisa direcionar o convite aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto os grandes desafios que podem se impor nesse momento de ingresso dos estudantes elegíveis à Educação Especial na escolarização, em uma etapa permeada principalmente por regras, metas e pela formalidade.

Ao apresentar a proposta de pesquisa aos grupos de professores das respectivas escolas escolhidas, foi ressaltado seus objetivos bem como a sua importância no atual contexto escolar.

Almejou-se que houvesse uma adesão significativa, considerando o total de doze professores da escola A e treze professores da escola B. Em relação aos critérios de inclusão/exclusão dos mesmos, preferencialmente esperava-se a adesão dos professores que, na ocasião da realização da pesquisa tivessem em seu quadro discente matriculados estudantes elegíveis à Educação Especial.

No entanto, não ter matriculados estes estudantes em sua turma na ocasião da participação na pesquisa, bem como a ausência de experiência dos professores participantes com os mesmos nesse momento, não poderia ser considerado critério de exclusão, visto que esse contexto pode ser temporário ou eventual em escolas da rede pública municipal. Essa realidade em escolas da rede onde foi realizada a pesquisa deve-se ao fato de que, novas matrículas e transferências escolares acontecem durante todo o ano letivo, podendo assim o quadro discente ter alterações em seu perfil a qualquer momento.

Nesse contexto, esperava-se que a adesão voluntária fosse resultante do interesse individual de cada professor convidado, visto que as contribuições da pesquisa poderão reverberar em suas práticas docentes. Entretanto, no total de 25 professores convidados, apenas 5 (cinco) aceitaram ser participantes da pesquisa. A justificativa quanto a baixa adesão à pesquisa se deu em virtude do contexto profissional dos professores das duas escolas, com uma demanda muito grande de documentação e tarefas, e a conseqüente ausência de tempo para participar de atividades extras.

Quanto ao professor e as professoras que aderiram à fase inicial da pesquisa, composta pelo questionário, dois (02) estão responsáveis nesse ano letivo por turmas de 1º ano, um (01 professor) pelo 2º ano, e dois (02 professores) pelo 5º ano, e todos têm em seu quadro discente estudantes elegíveis à Educação Especial.

Ao longo da realização da coleta de dados, já na etapa da entrevista, uma das professoras participantes, por motivos de ordem pessoal desistiu da participação na pesquisa. Em virtude de sua decisão, o questionário respondido anteriormente não consta nos apêndices

da pesquisa e a coleta de dados conta com material proveniente da participação de um (1) professor e três (3) professoras.

### **3.2. Instrumentos de Pesquisa**

Os instrumentos para a coleta de dados que melhor atenderam à pesquisa proposta, considerando o contexto de pandemia da Covid-19, que teve início em 2020 perdurando até início de 2022, com necessidade cuidados sanitários e de distanciamento social, foram o questionário e a entrevista semiestruturada, ambos realizados de forma remota. O primeiro por meio do aplicativo Google Forms e o segundo realizado em tempo real pela plataforma Meeting com os professores participantes.

#### **3.2.1 Questionário**

Esta etapa teve por objetivo elaborar o perfil dos professores participantes da pesquisa a partir da coleta de dados objetivos como dados pessoais importantes e referentes a profissão e formação inicial e continuada, trajetória profissional e experiência de trabalho com estudantes PAEE.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

O questionário foi o instrumento que mostrou de forma objetiva o perfil profissional dos professores participantes, possibilitou a apresentação do projeto e estabeleceu o primeiro contato, já sinalizando as possibilidades de interação com os participantes por e-mail e contato telefônico e viabilizando assim a realização da próxima etapa da coleta de dados. O roteiro inicial do questionário proposto no Projeto da Pesquisa consta no Apêndice A.

O instrumento mostrou-se muito válido para a pesquisa, pois permitiu a coleta de dados de forma rápida, sem necessidade de agendamento com o participante, respeitando e adequando-se assim à sua rotina e disponibilidade, colhendo informações simples e objetivas que permitiram a elaboração do perfil dos professores.

### 3.2.2 Entrevista

Em seguida foi realizada a entrevista, dada a sua relevância para as pesquisas qualitativas, “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO; SANCHES. 1993, p.245).

A entrevista se mostrou como um instrumento muito significativo de coleta de dados, tornando possível conhecer a partir dos relatos dos participantes um pouco das suas práticas, objetos de estudo da presente pesquisa.

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: [...] os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2016, p.59).

Também se mostrou possível, por meio da entrevista individual, perceber a dinâmica do grupo docente, visto que, “[...] uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo” (MINAYO, 2017).

A entrevista possibilitou a coleta de dados que permitiu conhecer o professor participante e suas práticas a partir do seu relato. Estabeleceu-se como uma conversa, um momento de interação com o professor entrevistado, com um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora, com uma finalidade, que permitiu o acesso às informações desejadas para a pesquisa. Por ter sido uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, também possibilitou que o entrevistado acrescentasse informações em seus relatos, enriquecendo os dados coletados.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS, 2003, p.195).

De acordo com Gil (2002, p. 115) a entrevista “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde”, e ainda o mesmo autor coloca que “a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade” (p.117), podendo ser “parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (p.117), sendo esse instrumento de grande valia na coleta de dados que possam refletir a prática docente a

partir da percepção do entrevistado. Foi utilizada a entrevista do tipo semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, e o roteiro consta no Apêndice B.

A análise das informações obtidas se deu a partir do referencial bibliográfico elaborado a partir da Revisão de Literatura pertinente ao tema da presente pesquisa.

Em virtude das colocações iniciais dos professores participantes na etapa da entrevista, quanto ao não conhecimento sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem, se fez oportuno um Momento Formativo sobre o tema e suas possíveis contribuições para a Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial.

### **3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados**

A presente pesquisa, por utilizar seres humanos para a coleta de dados, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os procedimentos para a coleta de dados aconteceram sempre de acordo com o regimento e mediante a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa junto aos participantes e instituições envolvidos na pesquisa.

Após realizados todos os procedimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, e concedida a autorização para o início da coleta de dados, foi realizado o contato com a Secretaria de Educação e Cidadania do município onde a pesquisa foi realizada, para a apresentação do Projeto de Pesquisa, e solicitada a concessão para a realização da mesma em escolas da Rede Municipal de Ensino. Assim que foi autorizada a pesquisa, em duas escolas da rede do município, deu-se prosseguimento à próxima etapa referente ao contato com as escolas indicadas.

A próxima etapa consistiu em realizar o contato com as escolas indicadas pela Secretaria de Educação e Cultura, para a apresentação do Projeto à Equipe Gestora e aos professores. Foi inicialmente agendado por telefone um horário com as Orientadoras Pedagógicas das respectivas escolas, em dias diferentes. Em virtude do contexto de pandemia, esse contato inicial foi realizado presencialmente apenas com as Orientadoras Pedagógicas das escolas indicadas, ocasião na qual foi apresentado o Projeto de Pesquisa, esclarecidas as dúvidas quanto ao Projeto, e transmitido pelo celular a Carta Convite e Questionário. Foi

solicitada a intermediação das profissionais para a divulgação da pesquisa e para a transmissão da Carta Convite aos professores dos Anos Iniciais da escola. Em ambas as escolas, as Orientadoras se mostraram muito solícitas e demonstraram apreciar o tema da pesquisa, associando-o às necessidades de suas escolas. Também se comprometeram a divulgar a pesquisa e encaminhar o material aos seus professores dos Anos Iniciais em horário de HTC.

### **3.3.1 Questionário**

A Carta Convite, elaborada pelo aplicativo Google Forms foi encaminhada aos professores convidados pela Orientadora Pedagógica das respectivas escolas. No texto da Carta Convite foi realizada a apresentação da pesquisadora, da Pesquisa proposta e seus objetivos, e comunicou quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo que há benefícios e riscos aos participantes da pesquisa.

Os benefícios consistem em contribuir para os avanços no processo de inclusão escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial por meio do aperfeiçoamento das práticas docentes. Os riscos são mínimos, a participação será voluntária, ao participante serão garantidos durante toda a execução da pesquisa os direitos ao anonimato, a abandonar a qualquer momento a pesquisa, a deixar de responder qualquer pergunta do questionário ou da entrevista, a solicitar que os dados fornecidos não sejam utilizados ou divulgados.

Entretanto para evitar que ocorram danos a pesquisadora estará sempre à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

O instrumento foi elaborado de forma que ao aceitar o convite para participar da pesquisa, automaticamente o professor participante já era conduzido à segunda parte composta pelo Questionário. Nesta etapa, além de responder às questões relacionadas a formação, trajetória profissional e experiência com inclusão escolar, os participantes informaram os dados para os contatos posteriores e agendamento da entrevista, como número de telefone e endereço de e-mail.

Os resultados da Carta Convite e do Questionário foram acompanhados pelo aplicativo à medida em que iam sendo respondidos. Esse processo de aguardar as respostas dos questionários durou aproximadamente duas semanas. A adesão à pesquisa não foi significativa, sendo que na escola um (01), não houve nenhuma adesão. Na escola dois (02)

um total de cinco (05) professores aderiram à pesquisa, respondendo à Carta Convite, que levou ao conhecimento dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como as etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados propostos.

Diante da ausência de participantes da escola um (01), foi realizado um novo contato, por telefone, com a Orientadora da escola, a fim de incentivar a adesão, mas o retorno da profissional trouxe como devolutiva a demonstração de não interesse por parte de sua equipe docente. Segundo a Orientadora, a não adesão à pesquisa foi justificada por seus professores em virtude de uma demanda muito grande de trabalho na escola, não havendo disponibilidade de participar de uma pesquisa nesse momento.

O questionário permitiu conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, saber sobre sua formação profissional e sobre suas experiências profissionais com estudantes elegíveis à Educação Especial.

A partir das informações de número de telefone e endereço de e-mail fornecidos pelos participantes no questionário, foi realizado o contato telefônico, para o agendamento da entrevista. O roteiro do questionário consta no Apêndice A.

### **3.3.2 Entrevista**

As entrevistas foram agendadas individualmente, de acordo com o dia e horário de disponibilidade do participante. Duas entrevistas foram agendadas para o período noturno e três foram agendadas para o período da manhã, coincidindo com a primeira semana de recesso escolar dos participantes.

As entrevistas foram realizadas de forma on-line, por meio do aplicativo de vídeo conferência Meeting, em reuniões agendadas pela pesquisadora. Em média, as entrevistas duraram de quarenta a sessenta minutos, aconteceram de forma tranquila, sem interrupções ou quaisquer dificuldades, como por exemplo, falhas na conexão de internet, ou imprevistos em alguma das partes.

Para fins de transcrição e análise, as entrevistas foram gravadas após a autorização expressa verbalmente dos participantes, sendo na ocasião informados sobre o início da gravação e o encerramento do procedimento. Foi estabelecido também, junto aos professores entrevistados o combinado de receberem a transcrição da entrevista, a fim de tomarem ciência de seu texto e conteúdo, com a possibilidade de ajustes e alterações no texto final se

necessário e a critério do entrevistado. O procedimento de enviar a transcrição pronta foi realizado pela pesquisadora assim que finalizadas.

A etapa da entrevista partiu de uma organização prévia com o participante, e tendo como guia condutor um roteiro para as perguntas a serem realizadas. Apesar da organização prévia para a realização da entrevista, com perguntas estruturadas e segmentadas de acordo com a proposta de investigação da pesquisadora, percebeu-se de maneira geral uma necessidade muito grande de fala, de expressão dos participantes quanto ao tema proposto. Diante disso muitas respostas se entrelaçaram e se anteciparam às perguntas previamente planejadas, alterando a condução do que seria perguntado ao entrevistado durante a conversa. Em alguns momentos das entrevistas, o imprevisto mostrou-se necessário, a fim de valorizar o que já havia sido colocado ou exposto pelo entrevistado.

O roteiro da entrevista consta no Apêndices B.

Os formulários e documentos referentes ao Comitê de Ética e Pesquisa encontram-se neste projeto nos Anexos A, B, C, D, E e F.

Ao longo do desenvolvimento da coleta de dados, uma das professoras solicitou a desistência da participação, na etapa da entrevista, por razões de ordem pessoal. Em virtude da sua solicitação, suas informações fornecidas no Questionário e na Entrevista não foram anexadas no texto da dissertação e não aparecem na análise dos dados.

### **3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)**

A análise dos dados coletados se deu a partir de uma proposta de análise de conteúdo, visto que esta técnica possibilita “[...] compreender para além dos seus significados imediatos, [...]” (BARDIN, 2016, p.34).

A presente pesquisa teve como fonte de coleta de dados instrumentos com informações subjetivas, relatadas conforme a interpretação inicial de quem as transmitiu. A entrevista, resultou em dados sob a diretriz da perspectiva e da individualidade do professor participante, sendo necessário e mais adequado para a análise aprofundada das informações coletadas o método da análise de conteúdo.

Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2016, p. 74).

A partir da análise de conteúdo foi possível aprofundar-se na compreensão das mensagens evidentes e as implícitas presentes nos relatos das entrevistas, e a compreensão das análises realizadas sobre as práticas docentes e a sua relação com a Inclusão Escolar.

Ainda, o norteamento da análise das informações e dados coletados pela análise de conteúdo, se mostrou a mais adequada a atender a proposta da presente pesquisa, pois se trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

Por meio da proposta de análise de conteúdo esta pesquisa buscou conhecer as práticas docentes, compreendendo-as em seu contexto, em sua essência, visto que este método nos possibilita “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens.” (BARDIN, 2016, p.50)

A organização dos dados apresentados nas entrevistas a partir das narrativas dos entrevistados permitiu dar continuidade à pesquisa, em um processo de “descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos ou observações” (MINAYO, 2016, p.26), “na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2016, p.76), pois tratam da “reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2016, p.59). Ainda a mesma autora, sobre os dados coletados a partir de uma entrevista, acrescenta:

Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes ou comportamentos (MINAYO, 2016, p.60).

Quanto a análise e interpretação dos dados Minayo (2016, p.72) orienta que “devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”, orientando assim a condução da análise feita pela pesquisadora a partir da definição de categorias de análise ou a categorização, que é de acordo com Bardin (2016, p.147):

(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico.

A categorização utilizou como material de análise as respostas e as falas dos professores na entrevista. Estas foram separadas a partir de cada pergunta proposta pela pesquisadora e que norteou quanto ao tema. Por exemplo, a pergunta número três buscou conhecer a concepção de cada entrevistado sobre o tema “inclusão escolar”; a questão número onze da entrevista teve como objetivo descobrir se os professores sentem a necessidade de alguma mudança nesse processo de inclusão escolar e quais seriam.

Após esse procedimento inicial, separando o material coletado por temas, foram extraídas as “unidades de registro” (MINAYO, 2016) que se relacionavam com cada tema, por meio das frases presentes nas respostas de cada entrevistado. Com os dados organizados de acordo com seus temas, uma nova e minuciosa leitura do material buscou analisar os dados homogêneos, ou que apareceram com maior frequência nas respostas, e ainda aqueles que se diferenciaram dos demais. Em virtude de um número grande de dados, priorizou-se os para efeito de análise os dados mais relevantes, que se mostraram mais presentes nas falas dos professores entrevistados.

#### 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com delineamento de pesquisa-intervenção “na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica” (DAMIANI, p. 58), pretendeu-se contribuir com o aprimoramento dos saberes docentes bem como incentivar mudanças em suas práticas. Para tanto, como produto educacional da pesquisa, buscou-se oferecer a partir de um Momento Formativo o acesso aos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. Ainda que de forma introdutória, entendemos que foi possível compartilhar outras possibilidades para o processo de inclusão em sala de aula.

A presente pesquisa foi realizada em um momento histórico atípico, um contexto de pandemia mundial em virtude do surto de Covid-19, um cenário que impôs a todos os segmentos da sociedade regras de distanciamento social e de segurança sanitária que alteraram a rotina de todos.

A escola, enquanto instituição social não deixou de ser afetada. Por vários meses durante os anos de 2020 e 2021, teve sua rotina escolar duramente modificada. Períodos de fechamento total das escolas e das aulas presenciais que passaram a acontecer de forma exclusivamente remota ou on-line, períodos de atendimento presencial parcial, organizado em escalas de rodízio de turmas e de estudantes, divididas por dias ou por semanas de presença escolar.

Posteriormente e de forma gradativa, deu-se início a retomada das aulas “normais” com todos os alunos, ainda de caráter não obrigatório, prevalecendo a decisão familiar de enviar ou não os estudantes para as aulas presenciais.

Os professores de forma geral não pararam em nenhum momento de trabalhar, e precisaram se reinventar, aprender a utilizar novas tecnologias e trabalhar de forma remota e on-line, atendendo a todos os estudantes nos diversos formatos possíveis de serem oferecidos nesse contexto. Durante todo esse período atípico, os estudantes a partir da decisão tomada pela família, puderam escolher o formato de aulas que melhor atendesse às suas necessidades. Assim também foi para os estudantes elegíveis à Educação Especial, que a partir das escolhas familiares realizaram atividades remotas e on-line, ou passaram a frequentar a escola quando gradativamente as aulas presenciais não obrigatórias foram retomadas.

Os estudantes elegíveis à Educação Especial foram considerados no contexto escolar no período de pandemia, como grupo de risco para a Covid-19, por diversas questões como

por exemplo, comorbidades associadas à deficiência do estudante e dificuldades da criança e do adolescente com deficiência em compreender e cumprir os protocolos de segurança sanitária, como o uso de máscara e o distanciamento social.

Diante desse cenário e das especificidades dos estudantes elegíveis à Educação Especial, em períodos de aulas presenciais parciais e escalonadas a decisão das famílias foi sempre respeitada. Muitos desses estudantes não chegaram a frequentar nenhuma aula presencial até o período de finalização da coleta de dados da pesquisa, sendo que os professores entrevistados não conheciam presencialmente alguns de seus alunos até o momento.

Esse contexto, único e atípico, interferiu consideravelmente na relação dos professores com seus estudantes, e na prática realizada com eles nesse período. Na maior parte do tempo teve-se como único recurso para atendê-los o formato remoto e como fonte de informação e conhecimento sobre esse estudante os registros escolares anteriores à pandemia, os relatos da equipe gestora da escola e dos professores que anteriormente conheceram o estudante.

A relevância do período de pandemia de Covid-19 para a realização da presente pesquisa foi significativa, pois foi necessário repensar os instrumentos de coleta de dados de forma que os mesmos se adequassem às necessidades de segurança sanitária impostas pela situação. Teve impacto direto na condução e readequação das perguntas realizadas durante as entrevistas, visto que cada professor participante relatava uma realidade e experiência diferente com seus estudantes elegíveis à Educação Especial em um período tão longo de escolaridade atípica. Os relatos das práticas docentes vieram com particularidades e detalhes que não existiriam em um contexto escolar normal.

A primeira etapa referente à análise dos dados teve como objetivo conhecer o perfil dos professores participantes da pesquisa, a partir dos dados fornecidos no Questionário. As informações coletadas no Questionário inicial, podem ser melhor observadas nos quadros a seguir:

#### 4.1 Os participantes da pesquisa

**Quadro 8 – Perfil do Participante e Formação**

Participante	Idade	Sexo	Formação Inicial e ano de conclusão	Pós-Graduação	Cursos na área da Educação Especial e Cursos realizados
Professor 01	46	Fem.	Pedagogia (ano de conclusão não informado pela participante na entrevista)	Sim Especialização	Sim AEE – Atendimento Educacional Especializado
Professor 02	46	Fem.	Pedagogia 2011	Sim Latu Sensu	Não possui Neuropsicopedagogia e Alfabetização
Professor 03	32	Fem.	Pedagogia 2010	Sim Stricto Sensu	Não possui Mestrado Doutorado
Professor 04	26	Masc.	Pedagogia 2017	Sim Stricto Sensu	Não possui Pós-graduação em Gestão da Escola com ênfase em Coordenação e Orientação Educacional; Pós-graduação em Direito Educacional; Mestrando.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com os dados do questionário.

**Quadro 9 – Histórico Profissional do Participante**

Participante	Tempo de Atuação/ Docência	Ano/Série em que atua em 2021	Quais Redes de ensino atua
Professor 01	05 a 10 anos	1º ano	Apenas Municipal
Professor 02	Menos de 05 anos	5º ano	Apenas Municipal
Professor 03	Menos de 05 anos	5º ano	Apenas Municipal
Professor 04	Menos de 05 anos	2º ano	Municipal e Estadual

Fonte: elaborado pela pesquisadora com os dados do questionário.

**Quadro 10 – Histórico do Participante no trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial**

<b>Participante</b>	<b>Experiência no trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial</b>	<b>Tempo de experiência no trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial</b>	<b>Estudantes elegíveis à Educação Especial em sua turma em 2021</b>	<b>Estudantes elegíveis à Educação Especial em sua turma em 2021: quantos e deficiência</b>
Professor 01	Sim	Menos de 05 anos	Sim	01 estudante com Autismo
Professor 02	Sim	Menos de 05 anos	Sim	02 estudantes com Autismo
Professor 03	Sim	Menos de 05 anos	Sim	01 estudante com Deficiência Intelectual
Professor 04	Sim	Menos de 05 anos	Sim	01 estudante com Autismo 01 estudante com Paralisia Cerebral

Fonte: elaborado pela pesquisadora com os dados do questionário.

Ao analisar o perfil dos participantes observou-se que a idade se mostrou bem diversa, com dois participantes na faixa de quarenta anos, um na faixa dos trinta anos e outro na faixa dos vinte anos. Com relação a formação inicial dos participantes, considerando especificamente aquela que habilitou os profissionais a exercerem a docência, a informação conduz a uma formação em comum, a Pedagogia.

Todos os participantes informaram ainda no questionário que possuem pós-graduação, dois em nível de especialização, um participante que informou estar cursando Mestrado e outro que já concluiu o Doutorado. Os dados mostram um padrão elevado de formação dos professores, o que talvez favoreça a percepção que têm quanto à importância do conhecimento para uma atuação docente de qualidade, assim como mostra uma fala da professora 02:

*[...] porque você precisa de outras ferramentas, inclusive de ferramentas de conhecimento, porque a gente como professor, eu não sou especialista nessa área, eu sei porque às vezes você pega um aluno e você vai estudar sobre aquele assunto [...]*

Quanto aos cursos de formação na área da Educação Especial apenas um dos participantes informou ter realizado um curso de especialização em AEE. Com relação ao tempo de atuação docente, os resultados mostraram uma semelhança entre os participantes, visto que três possuem menos de cinco (05) anos de docência e outro possui de cinco a dez anos de atuação profissional. As informações quanto ao tempo de docência mostram profissionais em início de carreira, apesar da diferença entre as faixas etárias.

Considerando o tempo de atuação docente, estariam eles de acordo com o que nos traz Huberman (1995) sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”, ainda na fase de “entrada na carreira”, onde prevalecem os aspectos da sobrevivência e também da “descoberta”, “que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade” (p.39), sendo ainda impulsionados por esse aspecto na busca de novos conhecimentos e de continuidade na formação profissional, sendo, segundo o mesmo autor, “os mais motivados, o mais dinâmicos” (p.42).

Sobre o tempo de experiência com estudantes elegíveis à Educação Especial mostra-se também parecido, sendo menos de 05 anos para todos os participantes. As respostas mostraram que todos os participantes já tiveram experiências em anos anteriores com estudantes elegíveis à Educação Especial, principalmente com estudantes com Autismo, sendo que outras deficiências foram pouco apontadas. Informaram ainda que, no ano de 2021 todos possuem matriculados em suas turmas pelo menos um ou até dois estudantes elegíveis à Educação Especial.

Essa etapa inicial da pesquisa foi de extrema importância, pois permitiu conhecer os participantes, saber sobre sua formação e trajetória profissional, bem como sobre sua experiência com a Inclusão Escolar.

#### **4.2 O que pensam os professores sobre suas práticas**

Quanto ao que pensam sobre suas práticas percebeu-se que uma mistura de percepções. Observou-se o quanto consideram importante o trabalho de inclusão escolar que é realizado pelas escolas, pensando-a como parte da sociedade:

*“Eu tenho minhas críticas quanto ao modo de ser realizada, mas eu acho que a Inclusão, é um processo necessário sabe, porque essas pessoas fazem parte da sociedade, precisam integrar de fato essa sociedade” (Professor 04).*

A importância da afetividade e a dedicação que devem complementar o aspecto profissional que embasa o trabalho docente:

*“[...]acredito que tem que ser com muito, muito carinho e dedicação mesmo” (Professor 01).*

O questionamento quanto a validade do que se está fazendo na prática, no intuito de mostrar-se insatisfeito com o possível, e certo de que se pode fazer melhor ainda:

*“[...]eu ando pensando muito na Inclusão porque na verdade, o que eu acho que a gente faz não é inclusão” (Professor 02).*

*“O maior desafio é garantir a permanência com qualidade, porque “estar lá, só por estar lá” é estar excluído no interior da escola, e é o que a gente mais vê” (Professor 03).*

*“[...]é você garantir a qualidade no atendimento a essas crianças, dentro daquilo que é possível desenvolver, eu acho que a gente ainda tem um caminho muito longo a percorrer” (Professor 03).*

Cabe aqui pensar o quanto esse questionamento sobre a própria prática, o quanto a dúvida sobre o que está de fato tendo êxito ou não na construção da inclusão escolar é importante para que não se deixe satisfazer com o que foi possível até agora, mas pelo contrário, permaneça a ideia de que se pode fazer mais e melhor para incluir verdadeiramente os estudantes elegíveis à Educação Especial.

Foi perceptível ainda, durante a entrevista, como todos os aspectos que fazem parte da inclusão escolar se entrelaçam, se misturam nas falas, porque coexistem em um mesmo processo, influenciando-se de forma que, enquanto não houver empenho para que todos avancem juntos, sempre haverá prejuízo à construção de uma escola para todos.

### **4.3 Desafios das práticas docentes**

Durante as entrevistas, os professores relataram e apontaram aspectos diversos quando perguntados sobre os desafios e dificuldades da inclusão escolar, e também em outros momentos dessa etapa da coleta de dados. Os aspectos que seguem mostraram-se relevantes do ponto de vista dos objetivos propostos na pesquisa, mas em hipótese nenhuma desconsiderando a relevância dos demais para educação sob a perspectiva da inclusão.

### 4.3.1 Formação

Esse movimento dos professores de sempre retomar a questão da própria formação, deve-se ao fato de que prática docente inclusiva e formação docente não se dissociam, caminham juntos e dependem intrinsecamente um do outro, sendo “a pedagogia uma verdadeira arte complexa e de base científica, exigindo do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo” (VIGOSTY, 2001, p. 455).

A formação dos professores, no âmbito da formação inicial, aquela realizada para habilitar o profissional a exercer sua função, e também da formação continuada, ou seja, aquela que acontece quando o profissional já está em pleno exercício de sua função, foi várias vezes apontada durante as entrevistas. Foi citada quando foi perguntado aos professores sobre os desafios e as dificuldades da Inclusão Escolar e também quando se propôs que falassem sobre as sugestões e as mudanças que consideram importantes.

Foi apontada especificamente no sentido da ausência de uma formação específica para a Inclusão Escolar, e enquanto ausência um dificultador, um obstáculo às práticas inclusivas.

*[...] nossa formação é muito deficitária, eu sei muito mais sobre Autismo agora, mas eu não sei sobre paralisia cerebral, ou muito pouco, e tem tantas outras deficiências e a gente sempre está lidando com essas diferenças, e a gente vai buscando ali, assim conforme o desafio que vai chegando você vai buscando, porque a gente não dá conta de estudar e ter acesso a tudo não é (Professor 03).*

*[...]o professor está sempre tendo que correr atrás dessa formação, porque a formação básica não lhe deu todo o suporte que ele necessita, e ele tem que estar sempre correndo atrás para verificar qual a melhor forma de agir, qual a melhor estratégia, e falta sabe... (Professor 03).*

O “não saber sobre a inclusão”, mas principalmente “o não saber como fazer”, isto é, a percepção, talvez equivocada, que os próprios professores têm e expressam quanto à ausência de preparo adequado ou suficiente para trabalhar com os estudantes elegíveis à Educação Especial, justificou os diversos apontamentos quanto à formação docente.

De acordo com os próprios professores, essa seria uma lacuna importante no processo de inclusão escolar e no trabalho com os estudantes elegíveis à Educação Especial.

*[...] sem os professores de apoio ou uma equipe especializada, ou profissionais que consigam dar suporte ao professor também é muito difícil, porque, nossa formação é muito deficitária, eu sei muito mais sobre Autismo agora, mas eu não sei sobre paralisia cerebral, ou muito pouco, e tem tantas outras deficiências e a gente sempre está lidando com essas diferenças, e a gente vai buscando ali, assim conforme o desafio que vai chegando você vai buscando, porque a gente não dá conta de estudar e ter acesso a tudo não é. (Professor 03)*

Ao se pensar mais além, sobre a formação de professores para trabalhar com a Inclusão Escolar, percebe-se a existência de uma distância ainda maior. O processo de inclusão escolar dos estudantes elegíveis à Educação Especial sempre caminhou em um percurso crescente no que diz respeito ao direito ao acesso ao ensino regular, o que impactou diretamente os docentes desse seguimento, que sentiram a necessidade de rever suas práticas, visto que muito do que já se praticava até então com êxito, muitas vezes não atendia mais as expectativas e demandas de todos os estudantes.

Esse movimento de rever as práticas representou para muitos uma desestruturação do seu estado de conforto e segurança como profissional. De acordo com Morgado (2011, p.808), professores recebem uma formação “mais tradicional, que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que para os domínios da decisão e da inovação”, habilidades essenciais para se trabalhar de forma diversificada em sala de aula. Ainda o mesmo autor, sobre a formação inicial acrescenta:

Os desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular mas também no domínio da concepção e realização de projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que permitam adequar os processos de ensino- aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham (MORGADO, 2011, p.807).

É notório que há muito se coloca o quão defasada é a formação docente inicial em nosso país, e que esta não prepara de fato os professores para a imensa demanda de trabalho dentro das escolas. Nóvoa coloca essa problemática em discussão ao pontuar sobre a distância entre o que se aprende na universidade e a realidade das escolas de fato:

Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1108).

É nesse sentido, do trabalhar diversificado que o DUA se relaciona com a formação docente. Trabalhar de forma inovadora, diversificada, com variedade de estratégias considerando a diversidade e as diferenças de como cada estudante aprende, assim como propõe o DUA é de fato um grande desafio. É desafiador principalmente se a formação inicial para a profissão docente preparou para “atuar menos como formador e muito mais como treinador, transferidor de saberes, exercitador de destrezas” (FREIRE, 1996, p.73). Além de

um grande desafio, trabalhar a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem pode exigir do professor mudar suas concepções sobre ensinar e aprender.

A formação docente é de fato importante nesse contexto em que a atuação do professor precisa de alguma forma se reinventar, para acolher as diferenças e a diversidade inerentes ao humano, e agora melhor ainda representadas pelos estudantes elegíveis à Educação Especial.

Especificamente a formação continuada se mostra bastante relevante e oportuna, porque podendo atender a uma necessidade urgente da escola, possibilitar ao professor estar preparado ou sentir-se preparado para trabalhar com a diversidade.

A formação que tanto se almeja, principalmente por parte dos professores que vivem o dia a dia da prática docente e os desafios da inclusão, não solucionará em tempo imediato todas as questões relacionadas à prática inclusiva, porém, de acordo com Costa-Renders:

É possível rever concepções e refletir sobre a prática pedagógica frente à diversidade de alunos nas salas de aula. É notório que a solução dos problemas não vem com uma “receita pronta”, mas na busca do conhecimento e nas trocas de experiências no coletivo nos termos do desenvolvimento profissional docente também no campo da inclusão (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p.113).

Assim como apontaram os professores na etapa da entrevista, em suas falas e colocações, “[...] e a gente vai buscando ali, assim conforme o desafio que vai chegando você vai buscando, porque a gente não dá conta de estudar e ter acesso a tudo não é” (Professor 03), formação docente não basta. É parte importante do processo, mas outros aspectos precisam ser considerados:

Os cursos de formação continuada podem ser uma alternativa viável para auxiliar na solução a curto prazo de demandas desses profissionais da escola comum, mas somente a reestruturação da escola, melhoria das condições de trabalho, e a implementação de cursos de formação inicial pautados em novos modelos de ensino para o professor, fundamentados por conceitos de acessibilidade, DUA, colaboração, poderão ter impactos mais fortes no desenvolvimento de um ensino de qualidade a todos (ZERBATO, 2018, p. 208).

A formação mostra-se como um dos principais aspectos apontados pelos professores, que, no entanto, não deixam de sentir no dia a dia docente outras lacunas que se relacionam direta ou indiretamente e que comprometem o trabalho que realizam no contexto da inclusão escolar.

[...] eu sei porque às vezes você pega um aluno e você vai estudar sobre aquele assunto, mas a gente não tem nem tempo de fazer um planejamento

*né, que você possa parar, pensar, a gente não está tendo esse tempo, é muito na correria, [...] (Professor 02).*

É e será a busca pelo conhecimento, pela formação, pelo aprimoramento das práticas pedagógicas sob uma nova perspectiva e a partir de novos paradigmas, em um movimento de reflexão sobre a prática que deve fazer parte de um contexto colaborativo proporcionado pela escola, onde, de acordo com a mesma autora, professores:

*[...] possam refletir juntos, de forma colaborativa, numa constante aprendizagem e busca de possíveis soluções diante dos obstáculos, dúvidas, medos e anseios frente à inclusão escolar e aos desafios da implementação da educação especial na rede regular de ensino (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p.113).*

Ao tratar da formação docente para a Inclusão Escolar, Costa-Renders nos traz reflexões importantes. Algumas dessas reflexões vão ao encontro e atendem o que propõe a presente pesquisa. A primeira diz respeito a formação docente que não se atualizou, não acompanhou as mudanças e transformações de uma escola dinâmica e ainda em constante movimento, diz respeito à uma “educação tradicional que primava e zelava pela transmissão dos conteúdos definidos, previamente, como os essenciais para a formação dos estudantes” (COSTA-RENDERS, 2012, p. 69), sendo uma formação que ensinou a seguir “receitas”, e que “não prepara o docente para o desenvolvimento de novas abordagens curriculares” (COSTA-RENDERS, 2019, p. 9).

A segunda reflexão importante sobre a formação docente e que permeia o processo de inclusão escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial é a convicção de que “somente os profissionais especialistas detêm o conhecimento necessário para a educação das pessoas com deficiência” (COSTA-RENDERS, 2012, p. 69) e que dessa forma somente esses profissionais poderiam atender às necessidades desses estudantes.

*[...] porque você precisa de outras ferramentas, inclusive de ferramentas de conhecimento, porque a gente como professor, eu não sou especialista nessa área, [...] (Professor 02).*

*[...] nossa formação é muito deficitária, eu sei muito mais sobre Autismo agora, mas eu não sei sobre paralisia cerebral, ou muito pouco, e tem tantas outras deficiências e a gente sempre está lidando com essas diferenças, [...] (Professor 03).*

Cabe aqui observar como a dificuldade em trabalhar com as diferenças em sala de aula sentida pelos professores no dia a dia docente, e provavelmente resquício de uma formação que preparou para lidar apenas com o que é padrão, homogêneo ou ideal, faz gerar uma busca pela resposta ou pelo caminho que talvez um especialista em deficiência possa suprir.

Dessa forma, pode-se pensar que ter recebido uma formação inicial ou continuada para trabalhar com a diversidade poderia muito contribuir, ainda que em parte, para que os professores se sentissem mais seguros e preparados para trabalhar com qualquer situação ou desafio em sala de aula.

Nesse dilema entre a formação tradicional que há tempos mostra-se inadequada as novas demandas, a ausência de especialização, e todo o contexto de incertezas para o trabalho com a Inclusão Escolar, onde não se define ou encontra “o conhecimento verdadeiro e certo, são desafiados todos – docentes, estudantes, gestores, famílias - a trabalhar no entremundos das receitas que lhes foram ensinadas” (COSTA-RENDERS, 2012, p. 71). A autora nos propõe que pensemos a prática docente sob outra perspectiva, onde:

Cada professor/a deve ser capaz de desenvolver seu próprio estilo de ensino como cientista, artista e líder que é na sala de aula, além de ampliar seu repertório de táticas de ensino para criar uma verdadeira comunidade de aprendizes nas escolas (COSTA-RENDERS, 2018, p.60).

A perspectiva de um contexto onde se aprende a incluir, “em um contínuo movimento de busca do conhecimento, a aprendizagem se coloca como um valor também na atuação docente, sem se fixar em uma receita” (COSTA-RENDERS, 2018, p.60). É antes de mais nada, para o professor colocar-se em constante situação de aprendizado, a partir do conhecimento e do conviver com a diversidade e com a inclusão.

#### **4.3.2 O tempo docente e cultura colaborativa**

A questão do tempo enquanto dificuldade para o trabalho docente, para o preparo de aulas e materiais, e conseqüentemente para o trabalho com a Inclusão e com os estudantes elegíveis à Educação Especial foi relatada pelos quatro professores nas entrevistas. O tempo insuficiente, o tempo corrido, o tempo com muitas demandas, o pouco tempo.

Os professores relataram que a hora-atividade que é destinada ao trabalho do professor não tem sido suficiente para atender à demanda de documentações, planejamento e preparo das aulas, e que essa demanda tem sido cada vez maior na rede que atuam.

O pouco tempo a que se referem os professores se entrelaça também com a questão da insuficiência de recursos materiais prontos e adequados aos estudantes elegíveis à Educação Especial, como jogos, material diversificado e concreto, o que demandaria a confecção e elaboração dos mesmos pelos próprios professores.

Ainda a falta do tempo que dificulta ou impossibilita a busca pelo conhecimento, ou como percebido no momento da coleta de dados, o tempo assoberbado que deixou espaço para a participação na presente pesquisa.

*O professor sozinho na sala de aula ele não consegue fazer o acolhimento, porque você precisa de outras ferramentas, inclusive de ferramentas de conhecimento, porque a gente como professor, eu não sou especialista nessa área, eu sei porque às vezes você pega um aluno e você vai estudar sobre aquele assunto, mas a gente não tem nem tempo de fazer um planejamento né, que você possa parar, pensar, a gente não está tendo esse tempo, é muito na correria. (Professor 02)*

O Desenho Universal para Aprendizagem coloca como uma das estratégias descartar a individualização do ensino para estudantes elegíveis à Educação Especial, diversificando a apresentação dos conhecimentos para todos os estudantes. Se por um lado descarta a individualização, que demandaria tempo específico para o estudante elegível à Educação Especial, por outro pressupõe que se caminhe para uma diversificação do processo de ensino aprendizagem para todos os estudantes, o que não deixa de requerer dos professores pesquisa, preparo, dedicação disponibilidade e tempo.

Caminha-se então para uma das principais colocações dos professores nessa pesquisa, a questão do tempo, o tempo do professor. Se faz necessário validar o que traz o docente no espaço de fala, e de se pensar e refletir o quanto no seu contexto de trabalho tem sido priorizado, em nível macro, de rede ou de sistema de ensino, o direcionamento de seus esforços e do seu tempo em objetivos burocráticos, que pouco têm contribuído para que se dedique de fato ao planejamento de aulas e atividades diversificadas e de qualidade para todos os estudantes.

*Então eu acho que assim... eu sinto falta disso, dessa cultura colaborativa, que o professor se sinta apoiado também e não se sinta... parecendo que é só assim “o professor que não busca, ele que não tem formação”, porque a gente tenta, é angustiante você tentar ajudar o seu aluno e você ir tentando, esse negócio de tentativa e erro também é muito difícil, porque você está lidando com o humano, não é... se você erra, mesmo nas boas intenções, você não consegue apagar o erro que você cometeu, e eu sinto muito isso sabe, que eu acho que a gente precisava ter esse suporte, por exemplo, na escola, [...] (Professor 03).*

Algumas falas mencionaram ainda o trabalho solitário do professor em sala de aula, com uma demanda de vários sentidos, e necessitado de apoio, de colaboração e parcerias. Esta colocação relaciona-se com a questão do tempo, quando ao se ver trabalhando sozinho, percebe que suas demandas não cabem no seu tempo.

Em uma das colocações, “[...] *sem os professores de apoio ou uma equipe especializada, ou profissionais que consigam dar suporte ao professor também é muito difícil [...]*”, a colaboração e as parcerias estariam relacionadas ao apoio quanto à orientação para o trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial, principalmente nas situações que envolvem questões comportamentais, ao suprimento de recursos materiais que diversifiquem o trabalho em sala de aula, e ao provimento do recurso humano, essencial para uma inclusão de qualidade para todos os estudantes.

*Eu acho que a nossa dificuldade é ter na escola como um todo, na Educação uma cultura colaborativa, que envolva a equipe gestora, profissionais de apoio, professor de sala de aula, família, os pais, todos precisam estar juntos neste processo para fazer com que seja possível o professor desenvolver uma prática efetiva em sala de aula de inclusão, [...] (Professor 03).*

O apoio a que se referem os professores poderia ser caracterizado como uma cultura colaborativa dentro da escola. A cultura colaborativa surge da postura de pertencimento de todos os profissionais da escola, que tomam para si a responsabilidade de incluir todos os estudantes que dela fazem parte. Conta com redes de apoio, que em parceria dão suporte aos professores nos momentos em que as direções a serem seguidas se confundem e as estratégias momentaneamente se esgotam.

Cabe à escola organizar espaço físico e tempo, a fim de possibilitar encontros com e entre professores, para que os mesmos possam refletir juntos, de forma colaborativa, numa constante aprendizagem e busca de possíveis soluções diante dos obstáculos, dúvidas, medos e anseios frente à inclusão escolar e aos desafios da implementação da educação especial na rede regular de ensino (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p.113).

A proposta de uma cultura colaborativa poderia ser uma aliada dos professores na questão do tempo. Em uma escola onde todos são responsáveis pelos estudantes, pressupõe-se que as tarefas, as demandas e as necessidades que se apresentam são compartilhadas, não sobrecarregando nenhuma das partes. E mais importante ainda, a cultura colaborativa retira do professor a incumbência de ser o único responsável pela Inclusão Escolar e compartilha com toda a equipe escola o compromisso com os estudantes elegíveis à Educação Especial.

### 4.3.3 Espaço e recursos materiais

Além da questão da formação docente, os apontamentos feitos pelos professores como dificultadores ou barreiras para a efetiva inclusão escolar incluem, dentre outros aspectos, as estruturas físicas inadequadas das escolas e a insuficiência de recursos humanos e materiais.

*[...] eu acredito que teria que ter mais elementos, mais materiais pedagógicos disponíveis para essas crianças sabe, dentro da própria sala de aula, ou que o professor tivesse, porque assim, o que a gente tem é muito pouco para oferecer para essas crianças sabe [...]* (Professor 02).

Quando se referem aos recursos materiais, compararam os recursos disponíveis na sala do AEE, e referiram-se a esses mesmos recursos especificamente dentro das salas de aula, ou nos espaços comuns dentro da escola, para uso dos estudantes elegíveis à Educação Especial também no horário regular de aula.

*[...] eu fui para uma escola de Ensino Fundamental que não tem um parque, e aí eu fico pensando no meu filho, no primeiro ano do Ensino Fundamental, ele não consegue ficar cinco horas dentro de uma sala, e para onde ele vai para poder se regular? [...]* (Professor 03).

*Deveria haver uma adaptação melhor quanto ao espaço, por exemplo, na minha escola, foi assim uma situação muito complexa com esse meu aluno que tem um comprometimento mais severo, porque ele usa fralda, e lá não tinha um lugar para a troca, precisou logo adaptar uma sala para fazer isso, embora ele nunca tenha precisado, mas não tínhamos espaço, e se um dia acontece?* (Professor 04).

Além disso, relatam também a inadequação da estrutura e dos espaços físicos da escola, que não condizem com as necessidades dos estudantes elegíveis à Educação Especial.

### 4.3.4 Sobre o currículo

A necessidade de estar vinculado a um currículo abrangente, que coloca todos os estudantes em um mesmo tempo e espaço de desenvolvimento, e ainda único, que considera que todos têm as mesmas demandas de aprendizagem, e que de fato não atende às necessidades dos estudantes elegíveis à Educação Especial, foi apontado por dois professores como uma grande dificuldade nesse processo de inclusão escolar.

*Olha... para mim o que tem sido mais difícil é a adaptação curricular, porque quando a gente vai trabalhar com aluno de inclusão, tem que considerar as necessidades individuais daquele aluno, mas ficamos, também, atrelados a um currículo. Então, a gente acaba tendo que trabalhar com aquele aluno o que o currículo prevê de uma forma adaptada, e, às*

*vezes, aquele aluno não está naquele mesmo momento de aprendizagem, é muito complicado fazer essa ligação numa adaptação curricular que atenda às necessidades daqueles alunos (Professor 04).*

Segundo eles, o currículo que tem que ser trabalhado com esses estudantes não contempla o que realmente precisam no momento, distanciando-os ainda mais do acesso real ao conhecimento, configurando por parte desses professores um movimento válido de “análise das limitações na gestão do currículo” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133) como propõe o DUA.

*Agora desafios mesmo, eu acho que é questão sim, de adequar material, por mais que a gente pense que talvez, no Desenho Universal por exemplo, a proposta é que não pense no material individualizado para a criança, para aquela criança, mas eu vou pensar em diferentes estratégias para atingir o máximo de alunos, público alvo da Educação Especial ou não, é uma proposta que tem um grande potencial, só que tudo depende muito de que criança você está atendendo, eu acho assim, se é uma criança com uma necessidade muito extrema, você pode ter que fazer adaptações sim (Professor 03).*

A questão da adaptação curricular e do preparo de atividades individualizadas e ainda de como é difícil para os professores fazer esse ajuste entre o prescritivo e o necessário, aparece também na fala do professor 04:

*Olha... para mim o que tem sido mais difícil é a adaptação curricular, porque quando a gente vai trabalhar com aluno de inclusão, tem que considerar as necessidades individuais daquele aluno, mas ficamos, também, atrelados a um currículo (Professor 04).*

Por meio dos relatos dos professores em suas entrevistas, a partir dos apontamentos quanto aos desafios da Inclusão Escolar, aponta-se ser o currículo como se apresenta e se fundamenta nesse contexto, uma das principais barreiras por eles identificada:

*Então, a gente acaba tendo que trabalhar com aquele aluno o que o currículo prevê de uma forma adaptada, e, às vezes, aquele aluno não está naquele mesmo momento de aprendizagem, é muito complicado fazer essa ligação numa adaptação curricular que atenda às necessidades daqueles alunos, [...]. Então, a adaptação curricular é uma dificuldade muito grande. (Professor 04)*

Mostra-se ser ainda, “um currículo prescritivo, não aberto às diferenças culturais e a variabilidade dos aprendizes”, caracterizando-se também como “um currículo fechado” que na sua interação impõe barreiras ao aprendizado” (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 6 e p. 9).

Nesse sentido, o DUA traz como proposta para o trabalho em turmas inclusivas uma alternativa ao currículo fechado, ou “os currículos inflexíveis, tamanho único para todos” (HEREDERO, 2020, p.735).

Portanto, podemos dizer que o DUA não defende nem a diferenciação curricular e nem a adaptação curricular. Ele defende o currículo acessível e busca, com os três princípios da representação, ação/expressão e engajamento, minimizar a necessidade de adaptação curricular (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 15).

Ainda como proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, diante do desafio do currículo inflexível e fechado e da variabilidade dos estudantes, “a abordagem curricular acessível” (COSTA-RENDERS e GONÇALVES, 2020) pode, na ausência de autonomia docente para a construção e elaboração de um currículo que de fato atenda às necessidades de seus estudantes, permitir a aproximação com conhecimento do qual precisam, e de acordo com Costa-Renders e Gonçalves (2019, p.17), e para isso:

[...] os docentes deverão demonstrar flexibilidade: na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, como apresentam a informação e como avaliam os alunos, permitindo os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

Essa relação diferenciada deverá acontecer então na forma como o professor aproxima os seus estudantes do currículo, nas estratégias que escolhe ao possibilitar a interação com o conhecimento e na seleção das ferramentas que oportunizará para a demonstração dos avanços e conquistas.

#### **4.4 Estratégias de ação**

Segundo Zerbato (ZERBATO, 2018, p. 54), “o que não pode acontecer no ensino, em turmas inclusivas, é a utilização das mesmas práticas, da mesma estratégia ou do mesmo recurso para todos os alunos.

Os professores relataram na entrevista, as estratégias e os recursos que utilizam com os estudantes elegíveis à educação Especial, a fim de atender as suas necessidades no período em que estão na escola. Mencionaram desde estratégias com recursos materiais como estratégias no uso do espaço, de mediação e intervenção.

No planejamento e uso de estratégias com recursos materiais apareceram jogos diversos, materiais confeccionados manualmente de acordo com as preferências e interesses dos estudantes, atividades adaptadas, uso de imagens, vídeos, material concreto para

matemática. Quanto as estratégias no uso do espaço, aparece a utilização da sala de informática e do pátio para permanência e realização de atividades.

Ao relatarem o planejamento e uso de estratégias por meio de mediação e intervenção, citaram a organização de rotina, a construção do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios, a socialização de conhecimentos com os pares, a organização e disposição diferenciada da sala de aula, instruções claras e objetivas, o acompanhamento das atividades e ajustes pontuais, e a manutenção do estudante sempre próximo em sala de aula.

*Hoje por exemplo a gente estava estudando ângulo, então eu peguei um transferidor, minha diretora falou, “mas para quê transferidor? Ninguém usa mais transferidor...”, “mas como? Eu vou falar de ângulo e não vou usar transferidor, isso não existe”, peguei um transferidor para cada criança, risquei toda a carteira com uma fita, aquela fita colorida, eles mediram os ângulos, saíram medindo, depois que eu entrei no conceito, então assim, cada dia eu estou levando uma coisa diferente, brincar lá fora de ângulos, de giros, eles olharam, fizeram a medida da porta abrindo, então eu costumo trabalhar bastante assim no concreto mesmo, e eu acho que isso facilita tanto, pra quem tem ótimo entendimento, para aquele que também não tem atinge, e você não fica, porque a minha preocupação da inclusão é assim “ah, então tudo diferente é para aquele”, “ah então ele pode colorido”, “e eu que tenho dificuldade e não estou entendendo não posso usar o colorido?”, sabe, então eu já penso, eu acho que tem que ser igualitário mesmo, e pra ser igualitário tá, tem que ser pra todos (Professor 02).*

As falas abaixo de dois professores participantes da pesquisa nos trazem claramente duas vertentes de reflexão propostas pelo Desenho Universal para Aprendizagem, a primeira relacionada ao trabalho diversificado proposto para todos da sua turma pelo professor 02, que entende que “a gente tem que dar um jeito” para que ele (o estudante) aprenda e do professor 04 quando traz o apoio em material concreto já pensando na necessidade do seu estudante.

De um lado o atendimento e a diversificação para todos os alunos, de forma a atingir a todas as formas de aprender, e de outro a individualização do ensino, ambas as estratégias com o propósito de incluir os estudantes.

*Toda vez que eu vou montar algum tipo de aula, eu logo penso “para tal aluno eu preciso de material concreto”, é separado ali o material, seja geométrico, ou material dourado, ou alguma estratégia mais concreta (Professor 04).*

*[...] então eu acho que quanto mais você aproxima, você tem que fazer o aluno aprender, como ele vai aprender eu não sei, mas a gente tem que dar um jeito, então assim, a minha sala é sempre... eu mudo as carteiras, eu dou aula na árvore, eu dou aula no sol... (Professor 02).*

Uma das professoras participantes da pesquisa relata em uma de suas falas “*só que tudo depende muito de que criança você está atendendo, eu acho assim, se é uma criança com uma necessidade muito extrema, você pode ter que fazer adaptações sim*” (Professor 03), ocasião em que a adaptação individualizada deixa de ser uma opção e passa a ser essencial para que o estudante elegível à Educação Especial adquira o conhecimento ou a aprendizagem que está sendo proposta naquele momento.

Nesse momento da entrevista, a professora faz uma referência ao DUA em sua fala, relacionando-o com as dificuldades do trabalho com estudantes elegíveis à educação Especial. Sua colocação mostrou-se oportuna e corrobora com o que nos traz Zerbato (2018, p. 61), ao afirmar que “desse modo, conclui-se que o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar a aprendizagem são múltiplos” e ainda com a contribuição o fato de que “uma ‘escola para todos’ não significa a mesma escola para todos”.

No decorrer da pesquisa, o DUA se mostrou extremamente relevante diante da necessidade de se pensar a escola inclusiva. Se mostrou também tão importante quanto validar as falas docentes, no sentido de acolher as experiências e aprendizados diários que os professores vivenciam ao trabalhar com estudantes elegíveis à Educação Especial. Mostrou-se como possibilidade de aproximação das práticas docentes com a inclusão escolar.

Avaliar que em alguns momentos ou situações específicas de aprendizagem, seu estudante elegível à Educação Especial precisa de muito mais recursos do que os demais colegas de sala para apropriar-se daquele conhecimento, mobilizar-se para oferecer-lhe os materiais e recursos necessários, demonstra que essa professora está de fato comprometida com o aprendizado desse estudante.

Ouvir o relato da professora 02, “*você tem que fazer o aluno aprender, como ele vai aprender eu não sei, mas a gente tem que dar um jeito*”, evidencia que em sua prática a variedade de estratégias é um caminho adotado para garantir que todos os seus estudantes aprendam.

Essas professoras não estariam então, de certa forma, ainda que eventualmente colocando em prática, e também mesmo que involuntariamente, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Ao buscar estratégias e recursos variados para levar o conhecimento até o estudante, em situações coletivas e por vezes de forma individualizada, não estariam gradativamente aproximando-se de uma proposta de prática docente mais inclusiva?

Portanto, ao falarmos em Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial, mostra-se mais uma vez a importância de se pensar não somente na atuação docente, mas em todas as variáveis que fazem parte do contexto da escola.

#### 4.5 O que esperam os professores para a Inclusão Escolar

A última etapa da entrevista pretendeu ouvir as opiniões e colocações dos professores participantes, mas acabou configurando-se como um espaço de fala e de escuta, mostrando-se muito válida para a pesquisa.

Nesse momento, algumas questões já citadas nas perguntas anteriores se repetem, principalmente as que se relacionam com a abordagem sobre as dificuldades e os desafios do processo de Inclusão Escolar.

Durante a realização das entrevistas, as questões sobre mudanças e sugestões foram propostas separadamente. A entrevista pode nos surpreender, justamente pelo seu caráter dinâmico que permite que as “informações fluam de maneira natural e autêntica” em uma “relação de interação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39), o que fez com que as ideias e opiniões dos professores participantes não se resumissem apenas à pergunta realizada, mas se expandissem para a amplitude da necessidade de suas falas enquanto manifestação daquilo que de fato esperam e almejam para a Inclusão Escolar.

Em virtude disso, as falas apresentadas a seguir não foram separadas, porque contemplam tanto a oportunidade para sugestões quanto a elucidação pelas mudanças que julgam necessárias.

*Bem, é bem complexo, porque o que eu sugeriria realmente é, precisava ter, as escolas precisam ter uma equipe multidisciplinar ainda maior do que nós já temos, sabe, e é como eu coloquei para você a questão do material pedagógico (Professor 01).*

*[...] então por isso que eu falo para você que precisava dessa questão do investimento para ter uma equipe multidisciplinar, para a gente ver qual área, qual profissional conseguiu ou qual foi a orientação de “é isso que tem de ser feito”, e foi feito e realmente a gente atingiu essa criança (Professor 01).*

*Eu acho que o acolhimento, eu acho que tinha que ser diferente. [...] não dá para você entender todo mundo, mas eu acho que o mínimo, eu acho que a gente teria que fazer nesse acolhimento (Professor 02).*

*[...], nós precisamos pensar que a escola como um todo necessita de mudança, a formação do professor, começa daí o professor precisa de uma formação mais adequada, [...] (Professor 03).*

*[...] Então assim, veja só, como que um curso de Pedagogia se propõe a formar para trabalhar em tantas vertentes e não dá conta de nada na verdade. Então começa pela formação, eu acho, aí depois assim, se você tenta dar uma formação que seja mais consistente, esse professor pelo menos vai ter essa disposição para estudar, ele vai buscar depois aquilo que lhe falta (Professor 03).*

É nessa lacuna da formação docente, seja da formação inicial ou ainda da formação continuada, relatada na pesquisa pelos professores no momento da entrevista, que se revelou pertinente oferecer uma oportunidade, nos moldes de um Momento Formativo, para compartilhar os conhecimentos sobre o DUA com os participantes da pesquisa.

*[...] porque a gente tem salas extremamente heterogêneas, então a formação eu acho que é fundamental, é o passo inicial eu acho, porque primeiro é preciso tomar consciência, tomar consciência do que é aquilo e como você pode ajudar e aí depois eu acho que é ter, implantar de fato a cultura colaborativa na escola com profissionais de apoio (Professor 03).*

*[...] então eu acho que a questão da arquitetura escolar é extremamente importante, nós precisamos ter um ambiente mais acolhedor, que seja mais preparado para atender a todas as crianças, essas escolas de Ensino Fundamental que só tem salas de aula... eu “morro de dó” dessas crianças, gente... (Professor 03).*

*Então eu acho que a gente precisaria ter um ambiente que fosse mais acolhedor e preparado, para atender as diferentes crianças, não só as crianças público alvo da Educação Especial, [...] (Professor 03).*

*[...] mas se o professor consegue ter esse apoio assim de uma cultura colaborativa, que ele entenda que ele precisa fazer a parte que compete a ele, mas que ele também tem suporte, eu acho que aí fica mais eficiente todo esse processo, dá mais resultados (Professor 03).*

*[...] não só na sala de aula, em todos os espaços da escola, então não é só o professor que precisa de formação, todos precisariam conhecer e saber lidar com as crianças no contexto ideal né, por isso que eu falo da necessidade de uma cultura colaborativa (Professor 03).*

*Primeiro, eu acho que redução do número de alunos por sala, principalmente, quando houver aluno de inclusão, para que o professor possa mesmo atender aquele aluno sabe, ter tempo de atender o aluno, eu acho que o aluno de inclusão demanda esse cuidado do professor, e com uma quantidade grande de alunos isso é quase impossível de ser feito e com a qualidade que se espera (Professor 04).*

*Uma segunda coisa que eu acho interessante, é um processo formativo, acho que existe um déficit de formação do professor no Brasil, isso de um modo geral, mas para a Inclusão, demais, algumas vezes, por questão de interesse do professor mesmo (Professor 04).*

*Então, eu acho a adequação dos espaços escolares, a organização da quantidade de alunos por sala e a formação do professor relacionada à atribuição da turma fundamental para que esse aluno seja, de fato, incluído no espaço escolar (Professor 04).*

Surgem nas falas dos professores, quando perguntados sobre as sugestões e as mudanças necessárias para que a Inclusão Escolar de fato aconteça, questões como a necessidade de maior investimento em recursos materiais não apenas na sala do AEE, mas também na sala regular; a adequação de fato dos espaços físicos escolares, o que não se limita apenas a instalação de rampas, mas também adequações que atendam as questões sensoriais e de funcionalidade, e de respeito às necessidades das mais diversas deficiências e que convergem diretamente para a necessidade de conseguir acolher esses estudantes elegíveis à Educação Especial.

As falas dos professores também enfatizam a questão da formação inicial que não tem sido suficiente para subsidiar a atuação docente, tornando de extrema importância e urgência a formação continuada para o trabalho com estudantes e a Inclusão Escolar.

A cultura colaborativa bem como o trabalho multidisciplinar aparecem nas falas dos professores, evidenciando o anseio de não se sentir mais em um trabalho solitário dentro das escolas, onde sua figura carregue toda a responsabilidade pela Inclusão Escolar.

Os relatos dos professores participantes da presente pesquisa foram de extrema relevância para que fosse possível conhecer as práticas e o dia a dia em turmas com estudantes elegíveis à Educação Especial. A partir das falas percebe-se uma significativa intenção dos profissionais em atender às necessidades de seus estudantes, um movimento de garantir a inclusão por direito e de oferecer o ensino de qualidade.

Mesmo sem conhecer as propostas do Desenho Universal para Aprendizagem, esses professores já questionam a validade de um currículo único para todos os estudantes, e o quanto nesse contexto as necessidades individuais, o tempo singular, não é respeitado, e mesmo que ajustes sejam possíveis no currículo da turma, ainda não são suficientemente flexíveis para a diversidade pressuposta pela inclusão.

Os professores entrevistados sabem da necessidade de diversificação do ensino, buscam caminhos, estratégias, recursos, mas se deparam com o tempo “chronos” de um sistema macro de ensino que não permite espaço e fala ao tempo “kairós” (COSTA-RENDERS, 2012, p. 127), e que atropela o caminhar de nossos estudantes e o fazer docente. Não podemos deixar de considerar que a qualidade do ensino que se oferece caminhará sempre de mãos dadas com o tempo que se dedica em sua construção.

Como pesquisadora, não pude deixar de perceber nas falas dos professores entrevistados o esforço da prática, e ainda o quanto são afetados por esse processo, por essa caminhada que percorrem ao acolher e incluir os estudantes elegíveis à Educação Especial, e o quanto têm se dedicado a tentar.

O DUA enquanto abordagem curricular (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131), concepção / conceito (ZERBATO, 2018, p. 55) ou referência (HEREDERO, 2020, p.735) para o ensino em turmas com estudantes elegíveis à Educação Especial, pode ser um grande apoio ao planejamento e prática dos professores, ampliando a perspectiva dos profissionais para as diversas possibilidades do ensinar e do aprender, considerando as diferenças e a diversidade.

São possíveis mudanças no dia a dia da prática docente. Porém faz-se imprescindível colocar que mudanças são essenciais em nível macro, considerando sistemas e redes de ensino, pois estes ainda impõem limites que representam barreiras à atuação docente autônoma que considere de fato a diversidade dos aprendizes, sejam eles elegíveis à Educação Especial ou não.

## 5. MOMENTO FORMATIVO

Ao engajar-se no Mestrado Profissional em Educação, com o intuito de investigar e pesquisar sobre as práticas docentes, a pesquisadora foi apresentada ao Desenho Universal para Aprendizagem. O tema era até então totalmente desconhecido pela profissional, e a partir daí, deu-se uma busca pelo conhecimento acerca do mesmo, ampliando assim as possibilidades e direcionamento da pesquisa proposta, incluindo o DUA como parte indispensável da dissertação.

No decorrer da pesquisa, ao estar em contato com os participantes no momento da entrevista, constatou-se que também os participantes desconheciam o tema, mostrando-se interessados quanto a abordagem proposta pelo Desenho Universal para Aprendizagem para a sua prática pedagógica.

Surge aí, nesse momento da pesquisa, a certeza de que a intenção inicial já pensada no projeto da presente pesquisa seria muito válido e oportuno. Mostrou-se significativo contribuir com os participantes da pesquisa compartilhando com os mesmos os conhecimentos sobre o tema adquiridos ao longo da realização do estudo. Definiu-se nesse momento o produto educativo da pesquisa.

Não houve a pretensão de formar para a abordagem, visto as limitações de participação dos professores em encontros muito numerosos e extensos em um período atípico de pandemia e distanciamento social, com uma demanda aumentada de trabalho nas escolas. Antes, percebeu-se o Momento Formativo como uma estratégia “com potencial para formação” por “estruturar-se como ambiente coletivo de reflexão individual e conjunta que aprofundam o autoconhecimento quando experiências partilhadas são repletas de sentido para os pares” (SILVA, 2020, p.45).

Pensando em um viés intervencionista proposto pela presente pesquisa, e ainda no fato de ser o DUA uma abordagem promissora, mas ainda pouco conhecida, propôs-se sobretudo levar aos participantes um conhecimento inicial sobre o tema. Nesse sentido, Silva (2020, p.111) reforça o potencial para a formação possibilitada por meio do Momento Formativo, sendo essa estratégia oportuna “para a discussão de textos, artigos, leituras em conjunto, ampliando as compreensões individuais ao escutar a compreensão dos outros participantes, dialogando sobre os diversos olhares, os diferentes pontos de vista”.

Ainda a mesma autora complementa que, em um Momento Formativo assim como o proposto “formações continuadas pelas quais outros professores passaram, ou até mesmo

buscas individuais por conhecimento ou informações, podem ser compartilhadas entre os pares” (SILVA, 2020, p.111), reforçando assim a validade da proposta como contribuição aos professores participantes da pesquisa.

Considerando as possibilidades dos participantes em atividades extras, além da rotina de trabalho e de formações pessoais, realizar com o grupo de professores um Momento Formativo sobre o tema mostrou-se um caminho e uma estratégia significativa, para propor a reflexão sobre as práticas já realizadas e o fazer pedagógico sob a perspectiva do DUA. Ainda, se possível, despertar o desejo pela busca, pelo conhecimento acerca da Inclusão Escolar como possibilidade real, e quem sabe, influenciar e transformar as práticas dos professores participantes.

O Momento Formativo aconteceu após a coleta de dados por meio dos questionários e das entrevistas, bem como após a análise dos dados obtidos.

Foi realizado novamente o contato com os participantes, a fim de indagar sobre o interesse em participar do encontro, e das possibilidades de dia e horário de cada um. Nesse momento da pesquisa, os participantes mostraram-se preocupados em assumir o compromisso da participação em virtude da demanda de trabalho nas escolas. Apesar do interesse dos participantes pelo tema abordado, foi possível combinar e garantir a participação em apenas um único encontro.

Com base na disponibilidade de cada participante, foi organizada pela pesquisadora uma data e um horário, para ser realizado de forma on-line um Momento Formativo sobre o Desenho Universal para Aprendizagem. Na ocasião do encontro, um dos professores participantes comunicou a impossibilidade de participação por motivos de ordem pessoal. Outro participante não acessou a reunião on-line e não atendeu às ligações da pesquisadora, não justificando sua ausência. O Momento Formativo foi realizado então com a participação de apenas dois professores.

A proposta e o roteiro do Momento Formativo foram construídos a partir da análise dos dados coletados, que mostraram também à pesquisadora, através dos relatos dos professores participantes e da análise dos mesmos. Sob a perspectiva da pesquisa-intervenção, fez-se necessário e importante elaborar o Momento Formativo a partir de uma percepção atenta e de uma análise cuidadosa dos dados coletados, para que em nenhum aspecto se distanciasse das reais necessidades dos professores participantes e com isso deixasse de colaborar para o aprimoramento das práticas docentes.

O aprofundamento nos estudos sobre o tema, a análise dos trabalhos já publicados, e ainda os estudos de autores de referência, que acompanharam todo o processo de pesquisa também fizeram parte construção da proposta do Momento Formativo.

O Desenho Universal para Aprendizagem enquanto concepção baseada na “acessibilidade para todos, independentemente das suas condições e impedimentos”, (ZERBATO, 2018, p. 55) e dessa forma “vindo ao encontro dos princípios de Educação Inclusiva” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152) mostrou-se significativo como tema de um Momento Formativo com os participantes da pesquisa. Considerou-se dentre outras colocações e relatos, principalmente as questões relacionadas aos desafios e dificuldades da Inclusão Escolar e do trabalho com os estudantes elegíveis à Educação Especial. Dificuldades e desafios relacionados principalmente quanto ao acolhimento e a socialização, ao conhecimento de como aprendem os estudantes, a demanda de tempo e de adequação de materiais e recursos e o vínculo a um currículo muitas vezes inflexível. Ainda a consciência e clareza dos professores quanto a ausência ou insuficiência da formação docente inicial ou continuada para o trabalho com a Inclusão Escolar e a Diversidade.

Refletir em um Momento Formativo e repensar a prática docente a partir do DUA se mostrou uma contribuição significativa e importante, por possibilitar uma “abordagem escolar com uma base conceitual mais ampla voltada para a aprendizagem de todos os alunos e não uma estratégia com um fim em si mesma, reparadora ou compensatória” (SOUZA; GOMES, 2019, p. 257). Esperou-se que, ao trazer ao conhecimento dos professores, ainda que de maneira preliminar e introdutória, o tema possa contribuir de forma gradativa com suas práticas, visto que:

As Diretrizes não devem ser aplicadas a um único aspecto do currículo, nem usadas com apenas alguns estudantes. O ideal é que sejam utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem completamente acessível para todos (HEREDERO, 2020, p.744).

A proposta de reflexão a partir da análise dos dados da pesquisa relacionando com as contribuições do DUA para a prática docente em um Momento Formativo, não teve como intenção formar especialistas no tema, visto que o mesmo ainda é muito recente, pouco divulgado e com literatura restrita principalmente a trabalhos científicos.

O tema representou um momento de aprendizado para a pesquisadora, que passou a dedicar-se a compreender o Desenho Universal para Aprendizagem em virtude da sua pesquisa e dos encaminhamentos que lhe foram feitos ainda enquanto Projeto de Pesquisa.

Propôs-se antes de mais nada, a compartilhar com os participantes da pesquisa o aprendizado sobre o tema gerado a partir do aprofundamento nos estudos sobre o DUA e da construção da pesquisa, oferecendo um conhecimento inicial que possa subsidiar o início do aprimoramento das práticas pedagógicas sob uma perspectiva para a inclusão escolar. Se fez importante também, visto que os participantes da pesquisa, na etapa da entrevista, disseram ainda não conhecer o tema DUA. Spooner (2007 apud ZERBATO, 2018, p. 134) “desenvolveu uma pesquisa envolvendo 72 participantes, que resultou em uma hora de formação em DUA. Os resultados indicaram que uma simples introdução ao conceito de DUA pode ajudar os docentes a elaborar planos de aula mais acessíveis a todos”, dado que ratifica a intenção do Momento Formativo proposto na presente pesquisa.

### **5.1 O Convite**

Propôs-se aos professores participantes um encontro em forma de Momento Formativo sobre o tema Desenho Universal para Aprendizagem. Em virtude do atual contexto sanitário e de pandemia, que exigiu cuidados e prevenção relacionados ao distanciamento social, o encontro foi realizado de forma remota e on-line por meio da plataforma Meeting.

Foi enviado aos professores um convite, elaborado a partir da ferramenta Google Forms, perguntando sobre o interesse e a disponibilidade de cada um. A partir do que responderam nesse convite, foi feito então contato via Whatsapp para combinar o melhor dia e horário para todos os participantes. O convite foi enviado aos quatro participantes da entrevista. Três participantes responderam ao convite. A professora 02 não respondeu ao convite, e por esse motivo foi realizado o contato intermediário, no qual a mesma informou que responderia o mesmo assim que possível. Não houve retorno da professora 02 e por esse motivo ela não participou do encontro. Finalizado o período de convite e combinado o melhor dia e horário para todos os participantes, marcou-se a data para a realização do Momento Formativo. Na data agendada, o professor 04 entrou em contato e informou que não participaria devido a imprevistos pessoais.

## **5.2 Os participantes**

Participaram do Momento Formativo duas professoras. A professora 01, 46 anos, com formação inicial em Pedagogia, especialização em Atendimento Educacional Especializado e regente de um 1º ano do Ensino Fundamental. A professora 03, 32 anos, com formação inicial em Pedagogia e com Doutorado em Educação, regente de um 5º ano do Ensino Fundamental. A professora 01 tem em seu quadro discente um estudante com Autismo, e a professora 03 tem em sua turma um estudante diagnosticado com Deficiência Intelectual.

## **5.3 A Formação**

O Momento Formativo aconteceu no dia vinte e quatro de setembro de dois mil e vinte e um, com início às dezenove horas. Após o consentimento das participantes, o encontro foi gravado para fins de registro e transcrição.

O Momento Formativo foi norteado pelo roteiro e por slides preparados pela pesquisadora e que contemplaram as principais aprendizagens da mesma durante o trabalho de pesquisa sobre o tema. A elaboração dos slides considerou a informação dos participantes da pesquisa durante a entrevista, quando na ocasião informaram ainda não conhecer o tema. Considerou também o tempo disponível das professoras participantes, com a preocupação de não se estender demasiado no horário combinado, priorizando assim, nos slides e durante a conversa, a essência do DUA, e de maneira ampla como ele pode ser um apoio às práticas docentes.

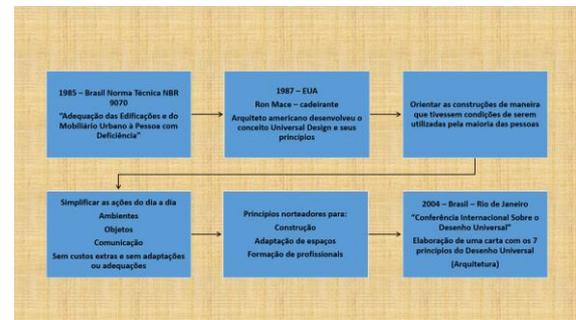
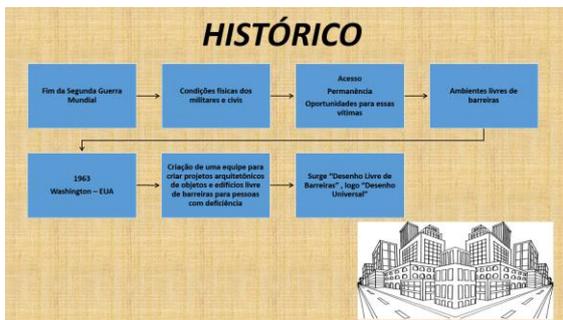
## **ROTEIRO DO MOMENTO FORMATIVO**

## SLIDES DO MOMENTO FORMATIVO

# DUA



## DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

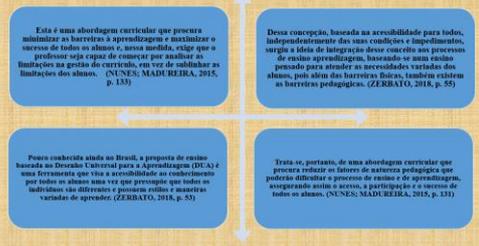


## DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM




# DUA

- ABORDAGEM CURRICULAR** (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131)
- CONCEPÇÃO / CONCEITO** (ZERBATO, 2018, p. 55)
- REFERÊNCIA** (HEREDERO, 2020, p.735)



- Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, assim, acredita, exige que o professor seja capaz de conectar, por meio de suas limitações na prática da educação, em vez de substituir as limitações dos alunos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131)**
- Deixa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições e impedimentos, surge a ideia de integração deve ocorrer nos processos de ensino aprendizagem, baseando-se numa visão pensada para atender as necessidades variadas dos alunos, por além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas. (ZERBATO, 2018, p. 55)**
- Pouco conhecida ainda no Brasil, a proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos assim que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e maneiras variadas de aprender. (ZERBATO, 2018, p. 55)**
- Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que podem dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131)**



### PRINCÍPIOS DO DUA

#### REDES NEURAIS DE APRENDIZAGEM

REDES AFETIVAS	REDES DE RECONHECIMENTO	REDES DE ESTRATÉGIA
ENGAJAMENTO/MOTIVAÇÃO	REPRESENTAÇÃO	AÇÃO E EXPRESSÃO
O PORQUÊ APRENDER	O QUE APRENDER	COMO APRENDER
MÚLTIPLOS MEIOS DE ENVOLVIMENTO	MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	MÚLTIPLAS FORMAS DE DEMONSTRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PELOS ESTUDANTES

- ✓ VARIABILIDADE NEURAL DOS APRENDIZES
- ✓ TRABALHO COM A MULTIPLICIDADE (PELO MENOS 2 FORMAS DIFERENTES)
- ✓ MÚLTIPLAS FORMAS DE ENSINAR
- ✓ FLEXIBILIDADE: PARA MOTIVAR; PARA APRESENTAR A INFORMAÇÃO; E PARA AVALIAR
  - ✓ MAXIMIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO
  - ✓ CONHECIMENTO MANIFESTADO DE FORMAS DIVERSAS
  - ✓ DIFERENTES FORMAS DE SENSORIAMENTO DO MUNDO
- ✓ PROCESSOS SINGULARES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
  - ✓ CURRÍCULO FLEXÍVEL

REDES AFETIVAS	REDES DE RECONHECIMENTO	REDES DE ESTRATÉGIA
ENGAJAMENTO/MOTIVAÇÃO	REPRESENTAÇÃO	AÇÃO E EXPRESSÃO
O PORQUÊ APRENDER	O QUE APRENDER	COMO APRENDER
MÚLTIPLOS MEIOS DE ENVOLVIMENTO	MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	MÚLTIPLAS FORMAS DE DEMONSTRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PELOS ESTUDANTES

REDES DE RECONHECIMENTO	REDES DE ESTRATÉGIA
REPRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DESAFIAR E MANTER O INTERESSE</li> <li>✓ ESTIMULAR POR MEIO DOS INTERESSES PARA A APRENDIZAGEM</li> </ul>
O QUE APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ EXPECTATIVAS E CRENÇAS QUE OTIMIZAM A MOTIVAÇÃO</li> <li>✓ VARIAR DEMANDAS E RECURSOS PARA OTIMIZAR O DESAFIO</li> </ul>
MÚLTIPLOS MEIOS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ OTIMIZAR A ESCOLHA INDIVIDUAL E A AUTONOMIA</li> <li>✓ MINIMIZAR AS DISTRAÇÕES</li> </ul>

REDES DE RECONHECIMENTO	REDES DE ESTRATÉGIA
REPRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ COMO ORGANIZAR E EXPRESSAR IDEIAS</li> </ul>
O QUE APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DIFERENCIAR AS MANEIRAS DE EXPRESSAR O QUE OS ESTUDANTES SABEM, MAIS DE UMA POSSIBILIDADE</li> </ul>
MÚLTIPLOS MEIOS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO E O ENVOLVIMENTO</li> <li>✓ ENCENAÇÃO, DEBATE, ESTUDO DE CASO, APRESENTAÇÃO EM GRUPO OU INDIVIDUAL</li> <li>✓ USAR VÁRIAS MÍDIAS PARA COMUNICAÇÃO</li> <li>✓ ESTRATÉGIAS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO</li> <li>✓ AVALIAÇÃO CONTÍNUA ALTERANDO O PERCURSO DO ENSINO SE NECESSÁRIO</li> <li>✓ VARIAR E CONSIDERAR OS MÉTODOS OU MEIOS DE RESPOSTA</li> </ul>



O Momento Formativo aconteceu com as mesmas participantes da entrevista, sendo muito significativo a mudança de contexto em que aconteceram. Na ocasião da entrevista, em virtude dos procedimentos relacionados à pandemia de Covid-19, a professora 01 tinha um contato restrito com o seu estudante, que frequentava as aulas regulares em semanas alternadas, e a professora 03 ainda não conhecia pessoalmente o seu estudante que ainda permanecia em ensino no formato exclusivamente remoto. Na data da realização do Momento Formativo, ambas as professoras compartilharam muitas informações quanto aos seus estudantes elegíveis à Educação Especial e quanto ao trabalho realizado com eles, em virtude da retomada das aulas totalmente presenciais para os dois e da frequência diária nas aulas regulares. As informações transmitidas por meio dos relatos compartilhados durante o Momento Formativo enriqueceram o encontro e a proposta da atividade.

A proposta inicial do Momento Formativo foi que as professoras participantes contassem um pouco sobre o trabalho com os seus estudantes elegíveis à Educação Especial, como estava a rotina escolar, se haviam mudanças significativas em relação ao contexto que compartilharam na ocasião da entrevista. Foi um momento de fala muito significativo, as professoras compartilharam com muita sinceridade as suas vivências com os seus estudantes a partir de um novo contexto de trabalho, agora totalmente presencial. E já nesse momento inicial do encontro vários aspectos significativos puderam ser percebidos.

Um aspecto muito importante desse contexto foi percebido pela pesquisadora nesse momento do encontro. Demonstrou-se muito claramente que as duas professoras, apesar de fazerem parte da mesma escola e de um mesmo segmento dentro dessa escola, pouco contato tinham, e estariam tendo a oportunidade de conversar sobre a suas realidades talvez pela primeira vez. Havia implícito na conversa, entre colegas de uma mesma escola e segmento, um desconhecimento, uma ausência de contato, de troca e de parceria, que aparentemente começou com o encontro no Momento Formativo.

A partir do relato da professora 01, que compartilhou suas vivências, conquistas e dificuldades com o seu estudante que tem Autismo, a professora 03, antes de compartilhar o seu relato referente ao seu estudante, se dispôs a sugerir algumas possibilidades à colega, se colocando de forma cooperativa diante dos relatos da professora 01. Esse primeiro aspecto percebido pela pesquisadora mostrou-se muito relevante, pois ao se pensar em uma escola sob a perspectiva da Inclusão Escolar, e da importância e necessidade de um perfil colaborativo, coloca-se em questão o quanto de fato os professores das escolas estão tendo a possibilidade de troca e colaboração entre pares? De acordo com Costa-Renders:

Cabe à escola organizar espaço físico e tempo, a fim de possibilitar encontros com e entre professores, para que os mesmos possam refletir juntos, de forma colaborativa, numa constante aprendizagem e busca de possíveis soluções diante dos obstáculos, dúvidas, medos e anseios frente à inclusão escolar e aos desafios da implementação da educação especial na rede regular de ensino (COSTA-RENDERS; GONÇALVES. 2020, p.113).

Foi possível observar o quanto em tão pouco tempo de encontro e conversa as duas professoras puderam compartilhar suas vivências e dificuldades no trabalho com os estudantes, e o quanto se dispuseram a auxiliar a colega na busca por soluções e na troca de experiências e conhecimentos.

Cabe porém considerar o quanto o contexto atípico vivido pelas escolas no período em que se deu a pesquisa, em virtude da pandemia de Covid -19, com procedimentos de distanciamento social, encontros de formação de professores e Hora de Trabalho Coletivo - HTC em formato exclusivamente remoto, alteração de rotina escolar com escalonamento de entradas e saídas, de horários de merenda contribuíram para esse afastamento ou ausência de contato entre pares. As oportunidades de aprendizado e troca entre professores, principalmente de uma mesma escola, faz-se de extrema importância em uma proposta de cultura e ensino colaborativos e contexto de Inclusão Escolar, e precisam fazer parte do cotidiano das escolas.

O segundo aspecto importante e percebido a partir dos relatos das professoras no início do Momento Formativo é que algumas dificuldades apontadas na ocasião da entrevista, apesar de nesse momento em um contexto diferente, foram apontadas também nos relatos de agora, confirmando os dados iniciais.

As professoras relataram como principais dificuldades nesse período de trabalho a ausência de recursos humanos como apoio no trabalho com os estudantes elegíveis à Educação Especial, as dificuldades encontradas em lidar com aspectos próprios da deficiência, como por exemplo a sensibilidade sensorial do estudante com Autismo e que limita sua participação nos diversos espaços da escola, e ainda as dificuldades com relação ao comportamento agressivo do estudante com Deficiência Intelectual, que compromete sua participação principalmente na rotina e atividades coletivas.

*... porque gera uma angústia na gente, você vê o outro que depende de você para desenvolver algumas habilidades, você muitas vezes até sabe como poderia ajudar, mas infelizmente não está tendo nenhum recurso humano adequado para isso... (Professora 01).*

*Ontem, eu cheguei aqui em casa, eu até comentei com meu marido que eu me senti muito vitoriosa, porque ontem ele ficou boa parte do tempo na sala de aula, antes de ontem foi mais difícil, [...] (Professora 03).*

O terceiro aspecto muito importante percebido no momento dos relatos é que na troca de ideias e vivências, as duas professoras conseguiram pensar em alternativas ou sugestões para viabilizar da melhor forma o trabalho com os estudantes elegíveis à Educação Especial, mostraram saber alguns caminhos, mas também mostraram ciência das barreiras com os quais se deparam no cotidiano escolar.

*Bom, primeiro que eu acho que assim, no meu modo de ver, não sei se é possível, eu acho que antes de colocá-lo no refeitório com tantas crianças, já que ele tem essa dificuldade, seria bom que ele fosse primeiro no ambiente que tem menos crianças, eu sei que assim, em termos de rotina institucional isso é muito difícil, [...] Então assim se fosse possível você fazer esse processo gradual de tentar levar poucas crianças, eu não sei como a equipe gestora organizaria isso né, mas em termos ideais ir aumentando a quantidade paulatinamente... (Professora 03).*

O quarto aspecto significativo foi a nítida postura de acolhimento aos estudantes elegíveis à Educação Especial, fundamental após o longo período de distanciamento social, e o grande esforço das duas participantes em garantir a inclusão destes estudantes, apesar de todas as dificuldades vivenciadas diariamente nesse processo. Suas falas mostram o movimento de busca constante de alternativas e propostas que atendam às suas necessidades.

*Sim, e eu estou buscando como quebrar isso sabe... Até o momento eu não consegui, mas a gente está buscando ajudá-lo de outras formas assim, mostrando outras coisas, tentando levá-lo até lá quando está tranquilo sabe, porque criou um bloqueio. [...] Não entra de jeito nenhum... Mas vamos tentando, tudo que for ideias novas a gente vai tentar... (Professora 01).*

*Então assim, eu ainda estou conhecendo, mas é bem difícil, não é uma situação fácil não, eu tenho certeza que vai ser um desafio bem grande, mas eu tenho vontade de ajudá-lo, eu tenho muita vontade, porque eu percebo que é uma criança que precisa, precisa muito, é uma criança que eu acho que... e eu falo pra ele... quando chega o final do dia eu falo pra ele tudo que ele conseguiu, “nossa, eu acredito no seu potencial, olha que bom, você fez isso hoje...” e não só centralizar a atenção naquelas coisas negativas, porque disso ele já tem ciência né... (Professora 03).*

A primeira parte do Momento Formativo foi muito valiosa, sendo um segundo relato das práticas das professoras participantes, repleto de informações para reflexão. Ao dar continuidade à proposta, a pesquisadora se viu diante de um grande desafio, compartilhar com colegas de profissão um tema tão significativo, mas ainda em aprendizado, em estudo. A conversa proposta ofereceu às participantes o pouco que a pesquisadora, no processo de

pesquisa adquiriu como conhecimento, muito mais como uma humilde troca de saberes do que como uma proposta de formação. A conversa foi delineada pelo material preparado pela pesquisadora em slides e a partir de um roteiro. Esse material foi posteriormente compartilhado com as participantes, como forma de contribuição e sugestão para novos estudos e ampliação sobre o tema.

Mesmo com a utilização de um roteiro para a conversa, o mesmo foi intercalado durante todo o tempo com a necessidade de fala das professoras participantes, não restringindo-se apenas ao que foi proposto pelo roteiro, mas caminhando sempre no sentido da necessidade de conversar sobre o cotidiano pedagógico, muito evidente nas falas e na participação das professoras. Com relação ao roteiro, Gatti (2005) orienta que:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005, p. 17).

A proposta do DUA quanto ao currículo flexível para um contexto de Inclusão Escolar gerou bastante reflexão e discussão durante a formação, pois as professoras participantes demonstraram suas dificuldades na questão dos ajustes e adaptações limitadas que podem fazer para seus estudantes elegíveis à Educação Especial, mas que de fato não atendem às suas necessidades.

*Não... a orientação, e eu fiquei bastante surpresa, porque assim ou você retira habilidades, aquelas que exigem uma complexidade maior por conta da criança, em ter adquirido já uma série de conhecimentos anteriores, ou então você modifica uma habilidade, você coloca ao invés de “compreender”, “reconhecer” ou “identificar”, mas isso fica muito mais parecendo termos técnicos do que efetivamente um trabalho prático, não é? É muito difícil e eu fico modificando as habilidades, sendo que uma que é muito mais necessária naquele momento não está lá. E se é o que eu preciso aquele documento fica parecendo como que um aspecto burocrático, porque em termos práticos eles não se efetivam... (Professora 03).*

*Não fica parecendo não, ele realmente é só burocrático (nome da professora 03) e não tem efetividade nenhuma. Esse é o grande problema da burocracia, porque, nos sobrecarregam, os profissionais da educação. Por que nós como profissional vemos, analisamos e diagnosticamos que o nosso aluno precisa a gente não é autorizado a fazer... (Professora 01).*

*Talvez seja por conta disso mesmo que propostas como essa não tenham chegado até aqui, porque não são princípios que na verdade coincidem né, a nossa concepção não é uma que caminhe nesse mesmo tipo de abordagem. Então é por isso que esse tipo de pensamento, de reflexão, de proposição não chega aqui... (Professora 03).*

Ao finalizar o Momento Formativo, foi proposto às professoras que falassem sobre as possíveis contribuições do DUA para as suas práticas a partir do conhecimento inicial proposto pela presente pesquisa por meio do encontro e da formação.

### **AVALIAÇÃO DO MOMENTO FORMATIVO**

O Momento Formativo possibilitou contribuir com as professoras participantes, no sentido de trazer uma nova perspectiva para o trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial. Ainda permitiu conhecer um pouco mais das práticas e das vivências dessas professoras em um contexto de Inclusão Escolar, por meio das falas compartilhadas, mas também por meio das expressões corporais, do tom de voz e das entrelinhas de uma conversa. Significou para a pesquisadora uma experiência rica e formadora, possibilitada pela investigação e pela pesquisa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa pretendeu conhecer e compreender as práticas docentes em um contexto de Inclusão Escolar. Com os estudantes elegíveis à Educação Especial obrigatoriamente cursando a escola regular, a temática da Inclusão Escolar e todos os aspectos inerentes a ela ganharam urgência relevância.

A Metodologia da pesquisa abrangeu a utilização do Questionário e da Entrevista para a coleta de dados, e a análise de conteúdo norteou as reflexões sobre os dados obtidos. Constituíram-se pontos importantes da pesquisa a Revisão de Literatura e inserido ela o estudo sobre o Desenho Universal para Aprendizagem; a Metodologia contendo os dados coletados no Questionário e na Entrevista; a análise e discussão dos dados e por fim o relato do produto educativo realizado em forma de Momento Formativo.

A análise das falas e dos relatos dos professores durante as entrevistas trouxe à pesquisadora as respostas a que se propôs a presente pesquisa. Ao se propor a analisar as práticas docentes na perspectiva de cada professor, e ainda, identificar os desafios e as dificuldades que se mostram no cotidiano pedagógico, foi possível conhecer essas práticas e junto as estratégias que são utilizadas nesse cotidiano com os estudantes elegíveis à Educação Especial. Igualmente representou um espaço de fala para os apontamentos dos participantes quanto as sugestões e mudanças que julgaram importantes no contexto da Inclusão Escolar.

Sendo assim, a partir da problematização proposta na pesquisa percebeu-se que os professores entrevistados mostraram que sabem, apesar das dificuldades e desafios relatados, que os estudantes elegíveis à educação Especial podem e devem aprender junto com os demais, assim como têm a clareza da importância e da necessidade da Inclusão Escolar enquanto processo de cidadania que se inicia na escola e se amplia para a sociedade.

Foi possível observar nas narrativas que as práticas dos professores participantes possuem em sua essência ações e mediadoras inclusivas, mesmo que intuitivas, mas que têm sempre como objetivo incluir e aproximar o estudante elegível à Educação Especial do ensino e aprendizagem que a escola oferece a todos os seus estudantes.

Em suas narrativas, ao mostrarem que buscam e utilizam estratégias diversificadas, estão demonstrando que, estão direcionando sua prática no sentido de incluir os estudantes elegíveis à Educação Especial. Manifestam-se insatisfeitos quanto ao fato de ter sua prática vinculada a um currículo fechado e inflexível, que de fato não considera as especificidades e necessidades desses estudantes, tornando-se por sua vez uma barreira à inclusão escolar.

Constatou-se que julgam os conhecimentos que possuem acerca do trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial, insuficientes e que esse fato se relaciona diretamente com as dificuldades da prática. Como é sabido, a ausência ou insuficiência de formação para o trabalho com os estudantes elegíveis à educação Especial não é pertinente apenas aos professores participantes da pesquisa. É na verdade alusivo a toda uma geração docente que não obteve acesso a uma formação que contemplasse de fato as necessidades formativas para ensinar na e para a diversidade. Percebeu-se também que a formação para o trabalho com estudantes elegíveis à Educação Especial tem sido muito mais uma busca pessoal e individual, impulsionada pelas necessidades urgentes da prática docente e atrelada às possibilidades de cada profissional.

Durante a pesquisa tiveram a oportunidade de salientar que a inclusão continua acontecendo, muitas vezes sobre a responsabilidade única e exclusiva do professor regente, sem investimentos significativos em estrutura física, recursos materiais e humanos por parte dos órgãos competentes, tão pouco, investimento em formação que de fato ofereça aos professores possibilidades de uma atuação consciente e embasada para a Inclusão Escolar.

Cabe aqui colocar a importância da reflexão sobre o papel e responsabilidade do sistema de ensino, que até aqui, talvez por inércia ou ainda por negligência, isentou-se de repensar de fato suas estruturas e organização, no sentido de favorecer os processos de inclusão escolar dos estudantes elegíveis à Educação Especial na prática e dentro das escolas.

Os desafios e principalmente as dificuldades no processo de Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial, ainda têm prevalecido e se sobressaído no cotidiano escolar e nas narrativas dos professores, quando estes se veem diante da oportunidade de fala.

Foi possível constatar que o Desenho Universal para Aprendizagem enquanto conhecimento, ainda está distante da formação inicial e continuada dos professores. Porém, apesar de ainda distante, é certo ser extremamente relevante para nortear os pequenos passos diários no caminho da Inclusão Escolar, e na busca por uma educação de qualidade, principalmente para os estudantes elegíveis à Educação Especial.

No que se refere às contribuições da pesquisa, destacam-se a compreensão de que por meio dela, conclui-se que pensar sobre o sistema de ensino é tão ou mais relevante quanto pensar a prática docente. Também, e de grande valia, o fato de possibilitar aos professores participantes, por meio da pesquisa e de seu produto educativo, um espaço de fala e de reflexão sobre o tema.

Enquanto pesquisadora, mas também como professora do AEE, imersa também nessa realidade cotidiana de busca pela Inclusão Escolar, mostrou-se a pesquisa e o ato de ouvir e pensar sobre cada fala, cada apontamento uma experiência gratificante.

A percepção que fica para a pesquisadora ao final do trabalho é que muito se aprendeu mas ainda pouco se elucidou e se refletiu diante de um tema tão relevante e com tantas vertentes possíveis de estudo. Conhecer e compreender como o sistema de ensino vigente interfere de fato nas práticas docentes com estudantes elegíveis à Educação Especial no cotidiano escolar, e ainda como essa influência afeta ou limita as relações do DUA com as práticas dos professores, pode ser um estudo oportuno e valioso.

Entende-se que a experiência e o aprendizado proporcionados pela realização desta pesquisa não se bastam e não se encerram nas análises propostas até então, pois fomenta possibilidades de reflexão futura para a pesquisadora e para o leitor, que de alguma forma também esteja inserido ou envolvido na busca pela qualidade da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. **A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa.** In: GUIMARÃES, Célia Maria *et al.* (Org.). **Formação e profissão docente.** Araquara: Junqueira & Marin, 2011.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Rita De Cássia Gomes De Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e36/1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63078>  
Acesso em 13 jun. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, PUC-RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, Abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2020.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memorial acadêmico: suas representações de gênero e processos de transmissão intergeracional da docência.** In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs). **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração.** Natal, RN: EDUFRN, 2011.

BARCELOS, Kaio Da Silva; MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Desenho Universal para Aprendizagem: Levantamento das Pesquisas realizadas no Brasil.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e43210716942, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16942. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16942>  
Acesso em 13 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância.** Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 4, e95398. Epub 03 Dez 2021. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623695398>  
Acesso em 11 jun. 2022.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>  
Acesso em 13 jun. 2022.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. **Desenho Universal para Aprendizagem: Uma Abordagem para Alunos com Autismo na sala de aula.** Revista Teias 22.66 (2021): 27-39. Web. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>  
Acesso em 13 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Publicada no DOU de 16.7.90 e Retificada em 27.9.90. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Publicada no DOU de 23.12.96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Publicada no DOU de 10.1.2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – MEC. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Publicado no DOU de 25.8.2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Publicado no DOU de 18.11.2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm). Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Publicada no DOU de 26.6.2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Publicada no DOU de 7.7.2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm). Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=5971255284343218471&btnI=1&hl=pt-BR>. Acesso em 13 set. 2020.

BUENO, J. G. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 13 set. 2020.

CAETANO, Danilo Borges. **Estratégias e Mediações para o Ensino de Geometria Plana à luz do Desenho Universal Pedagógico na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva.** Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8597>  
Acesso em: 15 ago. 2020

CAST. **Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a Aprendizagem.** Estados Unidos: CAST, 2011. Consultado em 20 de julho 2021. (Universal version 2.0. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>- tradução).

CAST. **Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem.** Estados Unidos: CAST, 2011. Consultado em 20 de julho 2021. (Universal version 2.0. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> - tradução).

CENCI, Adriane; BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Escola para todos e cada um: Proposta de síntese entre Planejamento Coletivo e Planejamento Individualizado**. Roteiro, [S. l.], v. 47, p. e27402, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27402>  
Acesso em 13 jun. 2022.

COELHO, José Ricardo Dolenga; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva**. Educação Matemática Debate 5.11 (2021): 1-26. Web. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/emd.e202122>  
Acesso em 13 jun. 2022.

COSTA, Elisangela Luz da. **Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino de Ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório**. Universidade Federal do Pampa, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4008>  
Acesso em: 15 ago. 2020

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **A Escola Inclusiva Na Perspectiva Das Pessoas Com Deficiência**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 211p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250710>

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Tolerância e inclusão das pessoas com deficiência**. Revista de Educação do Cogeime: Ano 16 - n. 30 – junho / 2007.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; AMARAL, Mara Solange da Silva; OLIVEIRA, Fátima Satin Pretti. **Desenho Universal para Aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva**. Revista Intersaberes, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i34.1743>  
Acesso em 13 jun. 2022.

COSTA-RENDERS, E. 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, 2020, v. 36. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A.; SANTOS, M. H. **O Design Universal Para Aprendizagem: Uma Abordagem Curricular Na Escola Inclusiva**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 319-343 jul./set. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento; SANTOS, Marcela Herrera. **O Design Universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.19, n.2, p. 705-728, abr./jun. 2021, e-ISSN: 1809-3876. Acesso em 13 jun. 2022.  
Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. **Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva.** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.18, n.3, p. 104-120, nov./dez., 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento; SANTOS, Marcela Herrera. **O Design Universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.19, n.2, p. 705-728, abr./jun. 2021, e-ISSN: 1809-3876.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>  
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>

CRUZ, Amanda Pasinato; PANOSSIAN, Maria Lucia. **Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e23/1–22, 2021. Acesso em 13 jun. 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63445>

DAMIANI, Magda. F.; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 12 set. 2020.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser ; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e13/1–24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X55111>  
Acesso em 13 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA; Rosalba Maria Cardoso; LÓPEZ, Verónica. **Políticas de Educação Especial no Chile (2005 – 2015): Continuidades e Mudanças.** Rev. Brasileira Educação Especial, Bauru, v.25, n.1, p.1-16, Jan.-Mar., 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000100001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000100001)  
Acesso em 7 set. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília – DF: Liber Livro, 2005.

GAVIRIA, Isabel Cristina Tobón; PALACIOS, Lina Marcela Cuesta. **Diseño Universal de Aprendizaje y Currículo**. SOPHIA [online]. 2020, vol.16, n.2, pp.166-182. Epub Feb 11, 2021. ISSN 1794-8932. Disponível em: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>  
Acesso em 11 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas 2002.

GONÇALVES, Uilson Tuiuti de Vargas. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências**. Fundação Universidade Federal do Pampa, 2021. Acesso em: 09 jun. 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11327786#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327786#)

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>. Acesso em 19 set. 2020.

JEREMIAS, Sandra Maria Ferreira; GÓES, Anderson Roges Teixeira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem**. Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação 16.Esp.4 (2021): 3005-019. Web. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16064>  
Acesso em 13 jun. 2022.

JÚNIOR, Alberto Mota Barbosa; SANTOS, Carlos Eduardo Rocha. **Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para professores que ensinam Matemática a alunos com deficiência visual: um estudo bibliográfico**. Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática 14.3 (2021): 329-38. Web. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n3p329-338>  
Acesso em 13 jun. 2022.

JUNIOR, Alberto Mota Barbosa. **O Desenho Universal para Aprendizagem e o ensino remoto de Produtos Notáveis em uma aula inclusiva**. Universidade Anhanguera de São Paulo, 2021. Acesso em: 09 jun. 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11424506#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11424506#)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOPES, Paula Vilhena Louro. **Práticas Educativas Inclusivas: atenção às possibilidades de alunos público alvo da Educação Especial**. 2019. 194f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté: Taubaté. 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/a/Paula-Vilhena-Louro-Lopes.pdf>. Acesso em 09 ago. 2020.

LÜDTKE, Raquel; MOREM, Rita De Cássia; RODRIGUEZ, Cóssio. **Modelos didáticos no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem: transversalizando o ensino de Botânica.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 6, p. 463-478, 8 out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i6.11799>. Acesso em 13 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios. Formação docente.** Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Currículo E Diferenciação Pedagógica - Uma Prática De Exclusão?.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, e020010, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154> Acesso em 7 set. 2020.

MENEZES, Aguijane Lopes; ALVES, Candida Beatriz. **Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e51/1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66118. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X66118> Acesso em 11 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Amostragem e Saturação Em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-262, jul/set, 1993.

MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

NEVES, Frank Presley de Lima; PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho. **Desenho Universal para Aprendizagem: Reflexões sobre o Desenvolvimento de Aulas De Matemática.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-30, e020009, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1153> Acesso em 7 set. 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Acesso em 20 de julho de 2021. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm)

OLIVEIRA, Amália Rebouças De Paiva; GONÇALVES, Adriana Garcia; BRACCIALI, Lígia Maria Presumido. **Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3034–3048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066>  
Acesso em 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, Jéssica Patricia; ZEZZO, Larissa Vieira; COLTRI, Priscila Pereira. **Alfabetização científica e Climatologia: proposta de um livro a partir dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)**. Terrae Didatica, Campinas, SP, v. 17, n. 00, p. e021019, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v17i00.8664831>  
Acesso em 13 jun. 2022.

PACHECO, Débora Pimentel. **O ensino de ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos**. Universidade Federal do Pampa, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2547>  
Acesso em: 15 ago. 2020

PIRES, Sabrina Dos Santos. **Desenho Universal Para A Aprendizagem Aplicado A Alunos Público-Alvo Da Educação Especial No Ensino Fundamental**. Universidade Federal Do Paraná, 2020. Acesso em: 09 jun. 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9249548#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9249548#)

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, 1416 07, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>  
Acesso em 7 set. 2020.

PME DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - Lei Municipal no 9.298, de 14 de outubro de 2015**. São José dos Campos 2017 – 2020.  
<https://www.sjc.sp.gov.br/media/178907/relatorio-de-monitoramento-e-avaliacao-do-pme-2017-a-2020.pdf>

PRAIS, J. L. de S.; STEIN, J. de Q.; VITALIANO, C. R. **Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática.** *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e020091, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268. Acesso em: 13 jul. 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1268>

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: Uma Pesquisa Colaborativa.** Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232800>  
Acesso em: 09 jun. 2022

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação Inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>  
Acesso em: 15 ago. 2020

PRAIS, Jacqueline Lidiane De Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Formação Docente Para Práticas Inclusivas Subsidiada Pelo Desenho Universal Para a Aprendizagem.** *Revista Teias* 22.66 (2021): 226-39. Web. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57043>  
Acesso em 13 jun. 2022.

RICARDO; Débora Cristina; SAÇO, Lívia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. **O Desenho Universal na Educação: Novos Olhares diante da Inclusão do Ser Deficiente.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>  
Acesso em 7 set. 2020.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2003, v. 23, n. 4 [Acessado 21 janeiro 2022], pp. 64-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Epub 28 Ago 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

SANTOS, Raquel Diorio dos. **Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, nos objetos de conhecimento de Geografia, para alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I.** Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9946969#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9946969#)  
Ou ainda em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28577>  
Acesso em: 09 jun. 2022

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Dados do documento Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2017 – 2020.** Acesso em: 15 ago. 2020. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/178907/relatorio-de-monitoramento-e-avaliacao-do-pme-2017-a-2020.pdf>

SÃO JOSÉ EM DADOS. **Informações sobre a cidade.** Disponível em: [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/667370/sjdados\\_2016.pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/667370/sjdados_2016.pdf). Acesso em 17 set. 2020.

SAMPAIO, Juliana et al. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2014, v. 18, suppl 2 [Acessado 2 janeiro 2022] , pp. 1299-1311. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** No documento original: Universal Design Learning Guidelines. Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPEI-RE). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/Mato Grosso do Sul/Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2020, v. 26, n. 4 [Acessado 22 Julho 2021] , pp. 733-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>>. Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. Acesso em 22 ago. 2020. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>

SILVA, Ana Tereza Vidal. **Roda de Conversa como metodologia para partilha de saberes docentes.** Universidade Federal de Ouro Preto: Tese de Dissertação, 2020.

SILVA, Pedro Ricardo Santos. **Ensino de Geografia através do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): Uma perspectiva sobre a Inclusão Escolar de um estudante com Deficiência Intelectual.** Fundação Universidade Federal Do Piauí, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11307202#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11307202#)  
Acesso em: 09 jun. 2022

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra. **Planejamento Colaborativo No Ensino De Matemática A Partir Do Desenho Universal Para A Aprendizagem.** Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21286>  
Acesso em: 09 jun. 2022

SILVA Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Vivência de Práticas Inclusivas em sala de aula: Possibilidades a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem.** Atos De Pesquisa Em Educação 16 (2021): 9107. Web. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e9107>  
Acesso em 13 jun. 2022.

SOUZA, M. M. M., & GOMES, S. A. O. (2019). **Inclusão em educação na perspectiva do desenho universal para aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual.** RevistAleph, (32), 246-265. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i32.39316>

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 73, Dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOYAMA, Karla Suzi Furutani; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; FIGUEIREDO, Marcia Camilo. **Elaboração de materiais didáticos adaptados ao ensino de Química para alunos cegos**. Revista Inter Ação 46.1 (2021): 1-16. Web. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i1.64893>  
Acesso em 13 jun. 2022.

TOZATO, Eva Bernadete Budniak; SILVA, Rossano; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. Revista Intersaberes, v. 16, n. 37, p. 203-227, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1854>  
Acesso em 13 jun. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Digitais: Rompendo Barreiras Promovendo Aprendizagem**. Diretório DOAJ de Periódicos de Acesso Aberto - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 2021, Vol.10 (1) p.e52310112045. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12045>  
Acesso em 13 jun. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes Editora Ltda.: São Paulo, 1991, 4ª edição brasileira.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKY, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ed. Ícone, 2010, 11ª ed.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas: fundamentos da defectologia**. Tomo V. Trad. Lic. Ma Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de Habana: Editorial Pueblo y Education, 1989.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidianne de Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática.** Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v.26 | n.3 | p.805-827 | set./dez./2019 | ISSN: 1983-1730. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-9>. Acesso em 7 set. 2020.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5286>  
Acesso em: 10 jun. 2022

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves O. **O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47 e233730. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>  
Acesso em 11 jun. 2022.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>  
Acesso em: 15 ago. 2020

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147- 155, abril-junho, 2018.

**APÊNDICE A****ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO - PROFESSORES**

1. Professor número \_\_\_\_
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Qual a sua idade?
4. Qual o seu tempo de atuação no Magistério?
5. Qual a sua formação inicial? (formação que habilitou a exercer a docência)
6. Além da sua formação inicial, qual sua formação acadêmica?
7. Você fez cursos de especialização? Quais?
8. Você já fez algum curso de especialização na área da Educação Especial? Qual?
9. Você atua em mais de uma rede de ensino? Quais?
10. Neste ano letivo, você tem em seu quadro de alunos algum aluno com deficiência (aluno PAEE)? Qual é a deficiência?
11. Há quanto tempo você já tem alunos PAEE em sala de aula?
12. Em virtude dos contatos que serão necessários para a realização da pesquisa, você pode informar os seus dados para contato?

e-mail:

telefone:

## APÊNDICE B

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Professor número \_\_\_\_
2. Neste ano, você tem em seu grupo de alunos algum com deficiência? Se sim, fale sobre esse seu aluno. Quais são suas maiores dificuldades? Quais são as habilidades que mais se destacam nesse aluno?
3. Para você, o que é a Inclusão Escolar?
4. Na sua opinião, quais têm sido os maiores desafios ou dificuldades no trabalho com a Inclusão Escolar?
5. Para você, ao trabalhar com alunos PAEE, onde estão os maiores desafios ou dificuldades? Socialização? Adaptação curricular? Avaliação? Rotina?
6. Para você, existem benefícios ao trabalhar a inclusão escolar? Para quem? Pode me dar um exemplo?
7. Relate conquistas e avanços do seu aluno PAEE quanto à socialização. Pode me dar um exemplo?
8. Relate conquistas e avanços do seu aluno PAEE quanto ao desenvolvimento cognitivo. Pode me dar um exemplo?
9. Como você planeja as estratégias pedagógicas para serem utilizadas na sala de aula com este aluno?
10. Seu aluno PAEE tem um profissional de apoio? Com que frequência? Qual a formação desse profissional? Quais as funções desse profissional? Quem orienta esse profissional no apoio ao aluno? Como é essa orientação?
11. Em relação a Inclusão Escolar, você sugere ou propõe alguma mudança? Quais? E por quê?

**ANEXO A – OFÍCIO**



**Universidade de Taubaté**  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.934/78  
Reconhecida pelo CEE/SP  
CNPJ 45.176.153/0001-22

**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG**  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP  
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 002/2021

Taubaté, 12 de janeiro de 2021.

Prezado Senhor

Vimos a V. S. para solicitar permissão de realização da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrandia Juliana Delpasso Bistrican Sampaio, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido no biênio de 2021/2022, intitulado **“DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: um diálogo com as práticas docentes em uma perspectiva para a Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**.

A pesquisa será realizada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante autorização por meio do aceite do presente ofício, e da aceitação voluntária e assinatura de um termo de consentimento pelos participantes. Serão utilizados dois instrumentos para a realização desta pesquisa: um questionário por meio do Google Forms e entrevistas semiestruturadas realizadas de forma remota pelo aplicativo Zoom. A pesquisa terá como última etapa uma formação em Desenho Universal para a Aprendizagem realizada de forma remota, também por meio do aplicativo Zoom. Será mantido o anonimato dos participantes, bem como da rede municipal de ensino da qual fazem parte. A pesquisa será orientada pela **Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça**. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que podemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3622-4005, ou com **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**, telefone (12) 99787-0407, e solicitamos a



**Universidade de Taubaté**  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/78  
Reconhecida pelo CEE/SP  
CNPJ 45.176.153/0001-32

**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG**  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP  
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima consideração.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação  
Profissional em Educação

Ilmo. Senhor **Jhonis Rodrigues Almeida dos Santos**  
Secretário de Educação  
Secretaria Municipal de Educação e Cidadania  
Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial

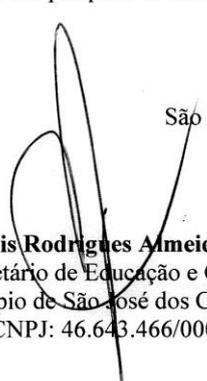
**ANEXO B****DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

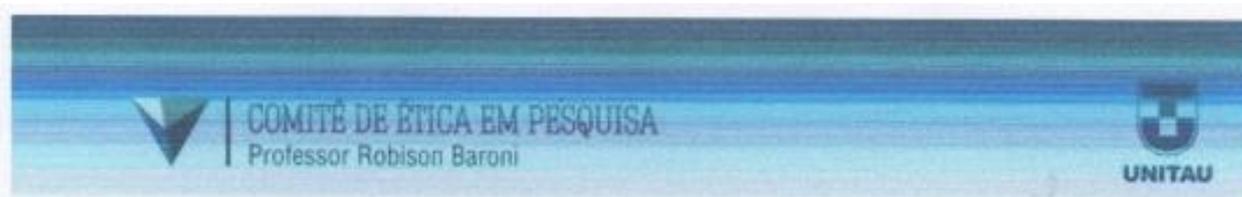
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 002/2021 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Suelene Regina Donola Mendonça**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) contato com a Equipe Gestora das EMEF Profª Palmyra Sant’Anna e EMEF Profª Leonor Pereira Nunes Galvão para apresentação do projeto de pesquisa e realização de convite a quinze docentes de Anos Iniciais das escolas mencionadas para participação na pesquisa; (2) envio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a ser assinado pelos professores que aceitarem participar da pesquisa; (3) aplicação de questionário junto aos participantes, via *link* do *Google Forms*, para conhecimento do perfil dos docentes, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos professores envolvidos; (4) realização de entrevista, não presencial, via aplicativo *Zoom*, junto aos participantes para que eles relatem suas experiências e atuação no âmbito da educação inclusiva, com alunos com deficiência. A entrevista se desenvolverá junto aos professores que se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos envolvidos; (5) agendamento junto aos participantes da pesquisa de cinco encontros, Rodas de Formação, sobre o tema Inclusão Escolar, com duração de até 1h30 cada, via *Zoom*, em data e horário previamente agendados, os quais não comprometerão a jornada de trabalho dos participantes, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos professores envolvidos.

São José dos Campos, 15 de março de 2021.

  
**Jhonis Rodrigues Almeida Santos**  
Secretário de Educação e Cidadania  
Município de São José dos Campos – SP  
CNPJ: 46.643.466/0001-06

## ANEXO C



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Desenho Universal para a Aprendizagem: um diálogo com as práticas docentes em uma perspectiva para a Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”** sob a responsabilidade do pesquisador **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**. Nesta pesquisa pretende-se analisar as práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Inclusão Escolar, e contribuir para o aprimoramento das práticas com as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem, por meio da realização de questionário e entrevista individual que serão realizados de forma remota e da formação em Desenho Universal para a Aprendizagem, também realizada de forma remota, e de acordo com a participação voluntária e disponibilidade dos professores participantes.

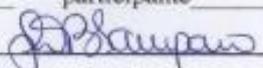
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em contribuir para os avanços no processo de inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial por meio do aperfeiçoamento das práticas docentes. Os riscos são mínimos, a participação será voluntária, ao participante serão garantidos durante toda a execução da pesquisa os direitos ao anonimato, a abandonar a qualquer momento a pesquisa, a deixar de responder qualquer pergunta do questionário ou da entrevista, e a solicitar que os dados fornecidos não sejam utilizados ou divulgados. Entretanto para evitar que ocorram danos a pesquisadora estará sempre à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo 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) 99787-0407, inclusive com ligações a cobrar, ou pelo e-mail [julianabistrican@hotmail.com](mailto:julianabistrican@hotmail.com).

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](mailto:cep@unitau.br)

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável  participante \_\_\_\_\_  
 JULIANA DELPASSO BISTRICAN SAMPAIO 

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **"DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"** 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.

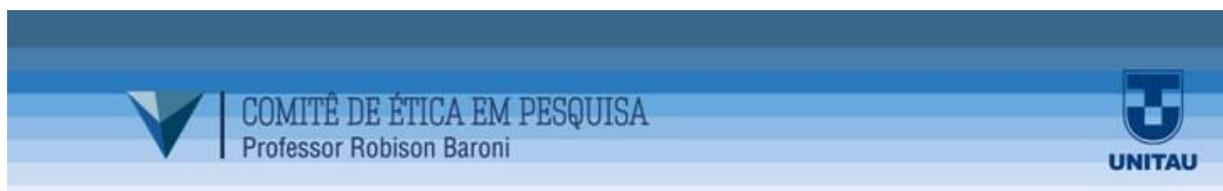
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_ Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável \_\_\_\_\_

participante \_\_\_\_\_

## ANEXO D



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio** do projeto de pesquisa intitulado **“Desenho Universal para a Aprendizagem: um diálogo com as práticas docentes em uma perspectiva para a Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e **nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar 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.

- ( ) Com tarja preta sobre os olhos  
 ( ) Sem tarja preta sobre os olhos

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pelo projeto

\_\_\_\_\_  
 Participante da Pesquisa

## ANEXO E



**TERMO DE COMPROMISSO**  
**DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“Desenho Universal para a Aprendizagem: um diálogo com as práticas docentes em uma perspectiva para a Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, 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.

Manterei 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.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

\_\_\_\_\_  
**Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**  
**Pesquisadora Responsável**

## ANEXO F



**TERMO DE COMPROMISSO**  
**DE NOTIFICAÇÃO**

Eu **Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“Desenho Universal para a Aprendizagem: um diálogo com as práticas docentes em uma perspectiva para a Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, a qual será realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté – CEP/UNITAU, me responsabilizo a notificar por meio de postagem na Plataforma Brasil o termo de autorização da Secretaria de Educação e Cidadania do município de São José dos Campos, onde a referida pesquisa será realizada, assim que ela for concedida.

Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi exigida pela instituição para a autorização de realização da pesquisa.

Taubaté, 11 de janeiro de 2021.

---

**Juliana Delpasso Bistrican Sampaio**  
**Pesquisadora Responsável**