

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Adriana de Jesus Arroio Agostini**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA REFLEXÃO  
SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: APROXIMAÇÕES COM O  
*DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul  
2021**



**ADRIANA DE JESUS ARROIO AGOSTINI**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA REFLEXÃO  
SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: APROXIMAÇÕES COM O  
*DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**

**São Caetano do Sul  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Agostini, Adriana de Jesus Arroio.

A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem. / Adriana de Jesus Arroio Agostini. – 2021.

171 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul,  
2020.

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Educação inclusiva. 4. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). 5. Ensino fundamental. I. Renders, Elizabete Cristina Costa. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**  
**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 24/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Joaquim Melro de Jesus (Universidade de Lisboa)

**Dedico este trabalho** à minha família, que apoiou com paciência essa jornada do mestrado e amorosamente compreendeu minhas ausências. Aos meus pais, meu marido e minhas filhas, nascidas do ventre e do coração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida!

À Professora Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, por aceitar orientar esta pesquisa, partilhando seus conhecimentos e suas experiências, caminhando ao meu lado e sendo guia neste percurso.

À Professora Dra. Ana Silvia Moço Aparício, pela partilha dos conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional docente durante as aulas do curso e pelo aceite em participar da minha banca, colaborando para o delineamento deste estudo.

Ao Professor Dr. Joaquim de Jesus Melro, pelo aceite em participar da minha banca, pelas palavras que me fizeram refletir acerca do meu percurso pessoal e profissional e, principalmente, por me aproximar da amorosidade de Paulo Freire.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pelos ensinamentos propiciados à minha formação.

Aos colegas de curso e do grupo de pesquisa ACESSI, pelos momentos compartilhados e, em especial, à Luciana de Lyra e à Valgúenia Torres pelo apoio e parceria estabelecidos durante as disciplinas, congressos e na escrita e publicações de artigos, mas, principalmente, pelos momentos de encontro e diálogos sobre as dores e as alegrias de ser uma pesquisadora.

À Secretária Municipal de Educação de Santo André por permitir o desenvolvimento dessa pesquisa em parceria com os professores da rede de ensino.

Às professoras participantes que generosamente compartilharam seu tempo, suas memórias e experiências vividas no ensino e no cotidiano da escola inclusiva.

Aos meus pais Dulce e Nelson, pela oportunidade de viver em família.

Aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e aos meus sogros Paulo e Lourdes.

Às minhas filhas Marina e Luiza, meus amores eternos.

Às minhas filhas do coração Juliana, Mariana e Fernanda e minha afilhada Natália, porque Deus me presenteou quando colocou vocês no meu caminho.

Ao meu marido Marcelo, companheiro de muitas vidas, pela imensa paciência e compreensão durante o tempo em que estive com a cabeça cheia de teorias e o pensamento distante de nós. Sentir que você estava por perto, fortaleceu-me.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram nesta caminhada e ficarão para sempre guardadas nas minhas melhores memórias.



*Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (Paulo Freire, 1996)*

## RESUMO

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar. A oferta de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva, muitas vezes, tem sido apontada como insuficiente e ineficaz, não atendendo às expectativas dos professores por práticas e modelos de atividades que permitam aplicação rápida nos contextos de sala de aula. Isto reforça o discurso de escolas e professores sobre o despreparo para lidar com alunos que não aprendem. Tal problema permeia esta pesquisa, que tem como objeto de estudo o processo de aproximação entre as práticas pedagógicas inclusivas e o *Design Universal para Aprendizagem (DUA)*. Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se da seguinte pergunta investigativa: quais as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem (DUA)* à formação continuada de professores para as práticas da educação especial e inclusiva? O objetivo geral foi analisar como os princípios do DUA podem contribuir para as práticas inclusivas na escola. Definiu-se como objetivos específicos: (1) aproximar os princípios do DUA às práticas pedagógicas inclusivas, (2) promover reflexões coletivas sobre os princípios do DUA a partir das práticas utilizadas para a educação inclusiva, (3) identificar quais os princípios do DUA são fundamentais na composição de uma formação docente que contribua para a construção de práticas de ensino inclusivas e (4) desenvolver um objeto de aprendizagem fundamentado no DUA para apoiar a formação de professores em relação às práticas de ensino inclusivas. Partindo-se dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, por meio de um método combinado com pesquisa narrativa e pesquisa de desenvolvimento. Os instrumentos de coleta dos dados foram os relatos escritos das experiências docentes sobre as práticas inclusivas e as rodas de conversa que oportunizaram discussão e reflexão sobre as práticas e contribuições dos princípios do DUA junto às professoras participantes da pesquisa. O campo pesquisado foi a rede pública de ensino de Santo André e os sujeitos de pesquisa foram seis professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto na sala de ensino regular quanto no atendimento educacional especializado. A pesquisa fundamentou-se na legislação educacional vigente e nas seguintes categorias teóricas: Educação Inclusiva; Educação Especial; *Design Universal para Aprendizagem* e Desenvolvimento Profissional Docente. Como resultados, esta pesquisa narrativa identificou, pelo menos, três pontos fundamentais para a formação continuada dos professores no campo da educação especial e inclusiva: a importância de partir daquilo que é prática cotidiana do professor, valorizando os seus saberes e fazeres; a necessária articulação do novo conhecimento teórico (no caso, o DUA) com a análise e reflexão sobre a prática no contexto da educação inclusiva e especial; a constituição de espaços para diálogo e interação entre pares (professores). Também compõe os resultados desta pesquisa um produto educacional, a saber, um curso de formação docente sobre a abordagem do *Design Universal para Aprendizagem (DUA)*, aplicada à educação especial e inclusiva. Cumpre informar que esta pesquisa está inserida no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento profissional docente. Desenho Universal para Aprendizagem. Educação especial. Educação inclusiva. Práticas de ensino inclusivas.

## ABSTRACT

There are many challenges faced by teacher in the school inclusion. The offer of continued education on the theme of special and inclusive education, many times, have been pointed out as insufficient and ineffective, not meeting teacher's expectation for practices and activity models that allow fast applications in classroom contexts. This reinforces the discourse of school and teachers about the unpreparedness to deal with students who do not learn. This problem permeates this research whose object of study the process of approximation between inclusive pedagogical and the universal design for learning (UDL). For the development of this study, we started with the following investigative question: What are the contributions of universal design for learning (UDL) for the continued teacher's education for the practices of especial and inclusive education? The overall objective was to analyze how the UDL principles can contribute to inclusive practices at school. The specific objects were defined as: (1) approximate the principles of UDL to the inclusive pedagogical practices, (2) promote collective reflections on UDL based on practices used on inclusive education, (3) identify which UDL principles are fundamental in the composition of a faculty formation that contributes to the construction of inclusive teaching practices and (4) develop a learning object based on the UDL to support teacher's education in relation to inclusive teaching practices. Starting from the presented objectives, the research was developed according to a qualitative approach through a method combined with narrative research and development research. The instruments for data collection were the writing reports of the faculty experiences on inclusive practices and the conversation circles that enabled discussion and reflections on the practices and contributions of the principles of UDL with teachers participating in the research. The researched field was the public-school system of Santo André, with six teachers working early years of elementary school both in the regular classroom and in the specialized educational. Our research was based on the current education legislation and in the following theoretical categories: inclusive education, special education, universal design for learning, professional teacher development. As a result, this narrative research identifies at least three fundamental points for the continued education of teachers in the field of special and inclusive education: the importance of starting from what is the teacher's daily practice, valuing their knowledge and actions; the necessary articulation of the new theoretical knowledge (in this case, the UDL) with the analysis and reflection on the practice in the context of inclusive and special education; the establishment of spaces for dialogue and interaction between peers (teachers). An educational product also makes up the results of this research. Namely a teacher training course on the approach of universal design for learning (UDL) applied to special and inclusive education. It should be noted that this research is part of the regular project N. 2017 / 20862-8, São Paulo Research Foundation (FAPESP).

**Keywords:** Teacher professional development. Universal Design for Learning. Special education. Inclusive education. Inclusive teaching practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem .....	80
Figura 2 - Medidas de ensino .....	97
Figura 3 - Etapas da pesquisa de campo .....	115
Figura 4 - As 3 etapas do curso.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais marcos regulatórios internacionais.....	45
Quadro 2 - Marcos regulatórios nacionais.....	48
Quadro 3 - Modalidades de formação para docência.....	57
Quadro 4 - Redes de reconhecimento - O "o quê" da aprendizagem.....	83
Quadro 5 - Redes estratégicas - O "como" da aprendizagem.....	84
Quadro 6 - Redes afetivas - O "porquê" da aprendizagem.....	85
Quadro 7 - Modelo de currículo - 1o. ao 5o. ano do Ensino Fundamental.....	88
Quadro 8 - Três passos para pensar o planejamento DUA.....	91
Quadro 9 - Indexadores da pesquisa em bases de dados.....	101
Quadro 10 - Produções relacionadas ao tema de interesse da pesquisa.....	102
Quadro 11 - Caracterização das professoras participantes.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AD	Atendimento Domiciliar
ADA	Lei dos Americanos com Deficiências
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Atendimento Hospitalar
AIE	Agentes de Inclusão Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AO	Objeto de Aprendizagem
AP	Assistente Pedagógica
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Centro de Atenção e Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAST	Center for Applied Special Technology
CESA	Centros Educacionais de Santo André
CPFP	Centros Públicos de Formação Profissional
DBR	Design Based Research
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Professoras do Atendimento Educacional Especializado
PAEI	Professora Assessora da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
RPS	Reuniões Pedagógicas Semanais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDL	Universal Design for Learning
UNICAMP	Universidade de Campinas
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation

## SUMÁRIO

<b>A CAIXINHA DAS MEMÓRIAS</b> .....	27
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	37
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E OS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	42
2.1 Políticas públicas para a educação inclusiva .....	43
2.1.1 Políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva .....	47
2.2 As etapas do desenvolvimento profissional docente .....	55
2.3 Educação inclusiva e os novos desafios para o desenvolvimento profissional docente .....	69
<b>3 DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM CURRICULAR INCLUSIVA</b> .....	77
3.1 Estrutura DUA: variabilidade, princípios, diretrizes e pontos de verificação ....	78
3.2 Abordagem curricular DUA: contribuições às práticas docentes .....	87
3.3 Universalização <i>versus</i> focalização nas práticas de ensino inclusivas .....	93
<b>4 O PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO, ETAPAS E INSTRUMENTOS</b> .....	99
4.1. Fase exploratória e investigação bibliográfica .....	100
4.2 Fase da investigação em campo .....	105
4.3 Universo, campo e caracterização das participantes da pesquisa .....	108
4.4 Procedimentos metodológicos em campo .....	114
<b>5 CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	124
5.1 Os desafios da inclusão escolar nas autobiografias narradas pelas professoras.....	124
5.2 As percepções das professoras sobre o <i>Design</i> Universal para Aprendizagem e seus princípios: foco no ensino ou na aprendizagem? .....	130
5.3 Elementos fundantes de uma abordagem curricular para o ensino inclusivo: uma proposta de formação docente .....	135
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: DIALÓGOS VIRTUAIS SOBRE O DUA</b> .....	145
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>APÊNDICES</b> .....	165



## A CAIXINHA DAS MEMÓRIAS

Reviver nossa história desde o tempo da infância é remexer numa caixinha de sentimentos e emoções, guardada na memória. Escrever é voltar ao tempo já passado, mas senti-lo como se fosse presente. Por isso, compartilho neste relato um pouco de mim, pois “Minha máquina do tempo é feita com memória e palavras. Entrando na memória, eu voou para o passado. Escrevendo as minhas memórias, eu levo outros a voar comigo” (ALVES, 2012, p. 53).

Nasci em uma família que não pode ser definida como normal, ao contrário, uma família bagunçada e bagunceira, mas unida e motivo das minhas melhores memórias.

Sou a terceira filha do Nelson e da Dulce, tenho dois irmãos mais velhos, Reginaldo e Ricardo, e um mais novo, Alexandre. Sendo a única menina, precisei aprender, desde cedo, a me defender e fazer valer meus direitos, opiniões e escolhas.

Meu pai trabalhava como caminhoneiro e minha mãe, além de cuidar dos quatro filhos, atendia como manicure e cabeleireira em casa, para complementar a renda. Morávamos numa casa de aluguel de três cômodos e um quintal gramado, meu espaço preferido da casa para brincar durante o dia e para me deitar à noite com uma luneta para olhar as estrelas e ouvir as histórias que meu pai contava sobre extraterrestres e os motivos de São Jorge nunca ter voltado da viagem que fez à lua.

Na casa vizinha morava uma família grande e eu era amiga das meninas, sempre brincávamos juntas. Um dia, como eu não voltava para casa, minha mãe foi até a casa delas para me buscar e quase morreu de susto, quando apareci nas escadas pintada dos pés à cabeça de carvão. Minhas amigas eram negras e minha mãe conta que elas viram no carvão uma possibilidade para que eu ficasse parecida com elas.

Na rua em que eu morava havia uma escola de educação infantil, ficava ansiosa esperando o dia em que começaria a estudar lá, mas esse dia não chegou, pois não frequentei essa fase de ensino. Recordo-me que meus pais diziam que aquela escola não era para todos e não sei dizer se era pela falta de vagas ou pela ideia de que educação infantil era coisa para rico.

Eu gostava de ficar na porta da “escolinha” olhando encantada as meninas enfileiradas nas suas roupas cor-de-rosa, seguindo para a aula de balé, enquanto os

meninos corriam para brincar no parque. Nos finais de semana, um grupo de crianças da vizinhança pulava os portões da escola para brincar livremente nos espaços e brinquedos, contando com o apoio do zelador que fazia “vistas grossas” para nossa inocente invasão.

O tempo passou lentamente, até que em 1981, com quase sete anos completos, comecei a cursar o primeiro ano do ensino fundamental. A escola ficava na rua onde eu morava e, por isso, minha mãe deixava que eu fosse sozinha, mas ficava olhando de longe. Guardo recordações da professora, mesmo sem lembrar seu nome, das lições de treino motor, das inúmeras cópias no caderno de caligrafia e do meu esforço para agradá-la, aprendendo a colorir dentro das linhas do desenho.

Recordo-me que nessa época o material escolar era apenas para as famílias carentes, a entrega era feita na sala de aula pela professora, que chamava o aluno para retirar seu kit diante de todos. Muitas vezes fiquei ressentida com essa exposição diante dos colegas de sala, fingindo que não ouvia meu nome sendo chamado. Mas, sem opção de escolha, ainda que envergonhada, seguia as regras, sorrindo com meu kit com cadernos verde bandeira em mãos.

As condições financeiras, muitas vezes definia os grupos, principalmente das meninas. Parecia-me que para ser aceita, você não precisava ser apenas legal, mas era necessário possuir materiais escolares e brinquedos que despertassem o interesse das demais.

Essa percepção confirmou-se quando um menino, colega de sala, ganhou uma caixa nova de lápis de cor com 48 cores e com o consentimento dos seus pais, presenteou-me com sua caixa antiga, que tinha 36 cores. Posso dizer que essa atitude me proporcionou uma imensa alegria por dois motivos, realizou meu sonho de ter essa caixa de lápis e ampliou minha interação e amizades na sala, pois me deixou interessante, principalmente para as meninas.

No quinto ano tive uma professora de matemática que se chamava Regina e demonstrava pouca simpatia por mim, porém sempre me escolhia para ir à lousa resolver os exercícios. Como eu tinha dificuldades com a disciplina, meus erros eram motivos de piadas e risadas dos colegas. Um dia, decidi que não atenderia mais seu pedido e penso que essa recusa abalou sua posição de autoridade, piorando nossa relação.

Nesse ano, fiquei para recuperação, e mesmo estudando muito, fui reprovada. Fiquei revoltada por não conseguir ver a correção da minha prova, que não foi entregue, nem mesmo quando minha mãe solicitou à secretaria da escola, por isso ficou uma dúvida se a reprovação foi causada pela minha dificuldade com a matemática ou pela minha relação conflituosa com a professora.

Nessa época, eu era uma menina “moleque de rua”, como dizia minha mãe, estudava de manhã e, quando saía da escola, seguia para brincar com os amigos e só voltava no final da tarde, um pouco antes do meu pai chegar.

Dessa fase, guardo uma lembrança triste de quando fui passar um fim de semana na casa de uma amiga e acordei a noite com gritos e meu coração disparado, mas percebi que ela estava calma. Diante do meu pânico, ela explicou que a irmã vivia no porão da casa, pois era doente e não podia conviver com outras pessoas.

Fiquei sem reação, ainda mais quando ela disse que os gritos poderiam ser de fome, mas que teria que esperar os pais chegarem de manhã para alimentá-la. Não dormi naquela noite e, apesar de tentar, nunca tive a oportunidade de conhecer essa menina, mas também nunca a consegui esquecer.

Quando me formei no primeiro grau, em 1990, busquei o curso do magistério para continuar os estudos e realizar meu sonho de ser professora. Consegui vaga numa escola pública para o período da manhã. A escola ficava longe da minha casa e eu precisava custear o transporte, o que seria um sufoco. Desanimei mesmo quando nos primeiros dias recebi a lista dos materiais e percebi que não conseguiria assumir as despesas, pois não seria justo repassar mais esse custo para meus pais.

Estudando de manhã, seria difícil arrumar um emprego, como não existia opção do curso para o período noturno, solicitei a transferência para uma escola onde tinha o curso de administração de empresas. Esse curso ajudava a conseguir uma colocação no mercado de trabalho, principalmente estágios.

Aos quinze anos, já enfrentava a rotina de um adulto, saía para o trabalho às seis horas da manhã e, ao final do expediente, corria para não perder o ônibus que me levava ao ensino noturno em outro município. Às vezes, chegava atrasada à aula, pois precisava comer um “jesus me chama”, como eram chamados os salgados da cantina, única garantia de não morrer de fome, pois ao sair da escola ainda teria que enfrentar outro ônibus e uma caminhada até chegar em casa.

O curso de administração tinha algumas disciplinas da área de exatas que eram difíceis, cálculos e estatísticas não faziam sentido para mim, desmotivada pelas minhas notas e pelo cansaço da rotina de trabalho, solicitei transferência para uma escola de ensino médio normal, mais perto de casa, diminuindo meu tempo de locomoção.

Deixar o ensino técnico causou-me angústia, sentia que estava perdendo a chance de, por meio do estudo, conseguir uma oportunidade de trabalho melhor, por isso, mesmo com as dificuldades, retornei para a escola anterior.

Concluí o ensino médio em 1994, sem participar de colação de grau ou festa de formatura, que na época tinha um custo alto e não era minha prioridade.

O ensino superior seria o próximo passo da minha trajetória, mas precisou ser desviada por causa das dificuldades financeiras. Na época, a mensalidade de um curso de pedagogia era quase meu salário do mês inteiro, além disso, dispor desse valor não era uma decisão individual, pois eu colaborava com a subsistência familiar.

Para minha família não era importante fazer uma faculdade, meus pais tinham pouco estudo, apenas o básico. Minha mãe contava que, para ir à escola, fugia dos meus avós e do trabalho na roça no interior da Bahia. Conta que precisou fazer isso muitas vezes, até que desistiu de estudar, pois cansou de apanhar quando voltava para casa. Meus irmãos mais velhos estudaram até o ensino médio e o caçula abandonou a escola no fundamental.

O que importava era um trabalho com registro em carteira profissional, com vale-transporte e plano de saúde, por isso precisei esquecer meu desejo de estudar naquele momento, afinal a vida tinha que seguir.

Passado um tempo, minha filha Marina nasceu, casei-me, separei-me e voltei a morar com os meus pais. Trabalhava no centro de São Paulo, saía bem cedo de casa e chegava tarde, mesmo nessa rotina de trabalho, da casa e cuidados com a minha filha pequena, sentia vontade de voltar aos estudos, porém sempre precisava deixar esse desejo para depois.

Enquanto cursar uma universidade não era possível, fiz outros cursos, principalmente na área de terapias complementares, entre eles de Naturopatia e Florais, por isso, atuei um tempo como terapeuta de adultos e crianças. Foram experiências enriquecedoras, que desenvolveram minha sensibilidade em relação ao outro e sua história de vida.

Então casei-me novamente, minha filha Luiza nasceu. Nessa fase, a vida estava mais organizada, por isso, quando as duas meninas passaram a frequentar a escola, decidi voltar a estudar.

Pesquisando alguns cursos, descobri a Educação a Distância (EAD), voltei a ter esperanças de continuar meus estudos e conseguir um diploma do ensino superior, sem causar grandes transtornos à rotina familiar, principalmente nos cuidados com as minhas filhas, que ainda eram pequenas.

Essa modalidade de ensino recebia muitas críticas sobre a qualidade da formação oferecida, validade do curso, emissão e reconhecimento do certificado. Isso causava insegurança e aumentava a falta de apoio e descrença dos familiares em relação à validade dessa formação, mas, ainda assim, decidi arriscar.

Escolhi uma universidade e iniciei o curso, porém, diante de problemas com a estrutura oferecida aos alunos, decidi cancelar a matrícula, mas não desisti da ideia, continuei com a minha busca até que encontrei outro curso com boas avaliações, fiz o vestibular e iniciei minha graduação em março de 2008.

No primeiro encontro presencial, o coordenador nos perguntou por que tínhamos optado pelo curso de pedagogia, fiquei apavorada e não sabia o que responder, porém, quando chegou minha vez, disse que buscava novos conhecimentos, mas não tinha interesse em atuar como professora, acreditando que era a verdade.

A formação no EAD exigiu muito estudo, era muito solitário, sentia falta da interação e de oportunidades de trocas, por isso, decidi buscar escolas para observação e realização das atividades práticas desde o início do curso.

Na experiência dentro dos espaços escolares fui percebendo minha identificação com as atividades da rotina e facilidade para lidar com as crianças e educadores, causando um sentimento de alegria e pertencimento, como se tivesse encontrado meu lugar no mundo.

Na graduação cursei a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva que tratou da história, políticas e Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que despertou meu interesse em procurar outros cursos e optei por um estágio em uma escola de educação especial.

Durante a entrevista na escola, um aluno segurou meu braço e, olhando nos meus olhos, disse uma frase que fez meu coração disparar “eu quero que você se

lembre que eu não sou deficiente, eu estou deficiente”. Fiquei parada, sem conseguir respirar, até que fui socorrida por uma funcionária que me contou da crença da família dele na reencarnação, dizendo para eu não ficar impressionada, pois era só uma conversa de doido.

Não sei se ele tinha consciência do que dizia, mas fiquei marcada por essas palavras que, de certa forma, contribuíram com a mudança do meu olhar em relação à condição das pessoas com deficiência.

Esse lugar deixou marcas na minha vida e na minha prática docente, pois, por ser uma escola especializada, o fazer dos professores e a organização da rotina eram orientados por práticas de exclusão e segregação, escondidas pelas boas intenções de proporcionar calma, tranquilidade e segurança aos alunos.

A professora era especialista, mas o planejamento não priorizava possibilidades de interação e aprendizagem dos alunos, a rotina era repetida e sem intencionalidade. Um dia perguntei por que ela escolheu essa área, respondeu que o salário era maior e tinha pouca concorrência. Diante disso, fiquei sem argumento, mas decidi encerrar meu estágio, não concordava com a ociosidade diária dos alunos, justificadas pelo discurso sem sentido de que a educação especial era assim mesmo.

Em 2010, passei no concurso público municipal para a vaga de educação infantil, ainda não tinha concluído a graduação e foi uma loucura antecipar minha colação de grau e o certificado. Passar neste concurso ocasionou uma confusão na minha vida pessoal, pois no mesmo período meu marido (na época) recebeu uma proposta de trabalho para morar em outro estado, mas conseguimos um acordo, ele foi e eu fiquei, penso que a vontade de exercer a docência era maior do que a intenção de manter o casamento.

Diante da ansiedade do início, eu ficava repetindo, para me convencer, que estava pronta, que conhecia as teorias, tinha o diploma, aprovação no concurso e vaga efetiva, então, já era professora. Desse modo, pensava que começar na escola seria a parte mais fácil. Grande engano!

Durante os exames, a fonoaudióloga achou que minha voz rouca era um problema e exigiu exames complementares, ocasionando atraso para que eu iniciasse no meu trabalho e aumentando a agonia da espera. Em março de 2011, após liberação da equipe médica, tomei posse do cargo.

Atribuíram-me aulas em uma escola que atendia crianças de zero a três anos, no período integral. Recordo-me que fiquei parada no portão da escola com tremedeira nas pernas e respiração acelerada diante do medo do desconhecido. Quando entrei, a diretora levou-me até uma sala que tinha na porta uma placa com meu nome e da equipe, fiquei com o coração acelerado e um sorriso imenso no rosto. Nessa época, eu tinha 37 anos e nenhuma experiência com a docência.

Diante do caos do período de adaptação das crianças fiquei perdida, minha parceira de sala, professora Fátima, acolheu-me, orientou-me, ensinou-me e apoiou-me, não só no meu início, mas durante os dois anos que fiquei nessa escola, por isso carrego um pouco dela e da nossa parceria na professora que sou.

Decidi continuar estudando, então comecei a cursar a pós-graduação na área de Psicopedagogia no Processo Ensino e Aprendizagem, escolhendo novamente a modalidade a distância.

Em 2013, entrei no processo de lotação e mudei de unidade escolar, mas mantive o trabalho com a mesma faixa etária de zero a três anos. Na atribuição, fiquei com uma sala de berçário, esta faixa etária é muitas vezes a última opção dos professores, pois não querem trabalhar com os bebês, argumentando que não estudaram para trocar fraldas.

Nesse ano, fui presenteada com uma parceira, a professora Andreia, que me ensinou na prática a delicadeza e as possibilidades do trabalho com os bebês, sensibilizando meu olhar, mostrando o valor do vínculo afetivo e do respeito ao tempo na relação com os pequenos. Esse aprendizado colocou a educação infantil no meu coração para sempre.

Fui convocada, em 2013, para assumir uma vaga em um concurso público em outra prefeitura, como não foi possível fazer acúmulo, devido às horas trabalhadas, precisei escolher e decidi exonerar meu primeiro cargo.

Após o recesso de julho, iniciei em uma escola que atendia educação infantil e ensino fundamental e fiquei responsável por uma sala com crianças de quatro anos. Um aluno do grupo era acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado, sendo minha primeira experiência com o processo de inclusão escolar.

Na época, não tinha conhecimentos sobre a educação especial e, mesmo com apoio da professora especialista do município, era difícil desenvolver uma proposta de trabalho, pois ele precisava de muito apoio e não tínhamos estrutura. Essa situação

causou um grande estresse na minha relação com a Professora Assessora da Educação Inclusiva (PAEI), pois eu acreditava no potencial do aluno e, por isso, cobrava intervenções, enquanto ela dizia que estava fazendo o possível, o que no meu entendimento, ainda era muito pouco.

Em 2014, mudei de escola, mas mantive meu trabalho na educação infantil, atuando com crianças de cinco anos e um aluno surdo no grupo, que era acompanhado por um profissional de apoio da escola e demandava, além de cuidados na rotina, ajustes nas propostas de ensino.

Logo no início do ano, o profissional de apoio, alegou que não estava conseguindo atender ao aluno e preferiu solicitar exoneração do cargo. A substituição por outro profissional não era rápida, por isso, fizemos uma organização da rotina contando com apoio de funcionários e da gestão da escola, de modo a garantir atenção e cuidados nos momentos de higiene e alimentação.

Preciso dizer que esse aluno foi um grande desafio. A sala de aula não era seu espaço preferido, por isso ele fugia o tempo todo. Nossa escola não era segura, tínhamos uma parte superior sem a proteção de grades ou redes, por isso, a cada fuga, saíamos todos atrás dele. Conseguíamos achá-lo, voltávamos para sala e na primeira oportunidade ele fugia novamente. Aos poucos, percebemos que isso tornou-se uma brincadeira, pois ele demonstrava divertir-se com a situação.

Aos poucos percebi suas preferências e interesses pelos livros e tintas, isso favoreceu meu planejamento e conseqüentemente, ampliou o tempo de concentração nas propostas e a permanência na sala de aula.

Esse aluno utilizava um transplante coclear. Em alguns ambientes, talvez pelo ruído excessivo, ele arrancava e jogava longe. Foram muitos momentos de tensão ajoelhada no chão, procurando esse aparelho. A recusa dele era tão intensa, que a família contava que em duas oportunidades ele tentou “intencionalmente” livrar-se do aparelho. Uma vez jogou na privada e deu descarga e outra vez colocou no micro-ondas.

Como estava na educação infantil e apresentava outros diagnósticos, além da surdez, ele não participava do atendimento do Polo Bilingue, mas recebíamos semanalmente na sala de aula um professor de Libras. Nem sempre ele demonstrava interesse ou compreensão na proposta, mas as demais crianças gostavam muito.



Aprendi a compreender suas expressões faciais e como usava o corpo para dizer o que sentia e mostrar suas opiniões, muitas vezes, fazendo resistência quando não concordava com algo. Guardo um vídeo de uma atividade que fizemos juntos, da nossa interação e as caras e bocas que eu usava na tentativa de me comunicar com ele.

Nesse ano, aprendi que a rotina escolar estabelecida nem sempre considera o tempo das crianças e a organização imposta para o coletivo deixa as necessidades individuais invisíveis.

Permaneci na mesma escola em 2015, na educação infantil, com alunos de cinco anos. Essa turma me trouxe muitos desafios, entre questões sociais, familiares e de saúde, que influenciavam no comportamento das crianças, ocasionando situações de agressividade e descontrole no ambiente da sala de aula.

As situações de preconceito e exclusão eram comuns entre eles. Por isso, passou a ser foco no planejamento tratar de temáticas como: diferenças, coletividade e respeito. Mesmo assim, um aluno desistiu, perdeu a vontade de estar na escola, sentia-se diferente e sofria por ser excluído e apelidado pelo grupo.

Fiquei arrasada e percebi o quanto é necessário que o trabalho com as relações e o respeito ocorra na escola com os pequenos. Nesse ano, aprendi que não apenas os alunos marcados por diagnósticos exigem planejamentos de ações e ajustes nas estratégias de ensino, isso deve ocorrer para todos.

Particpei do processo de lotação em 2016 e fui atribuída em uma escola com atendimento para faixa etária de zero até quatro anos, localizada na periferia da cidade. Recordo-me que no primeiro dia, no horário da saída, presenciei uma cena de violência entre duas adolescentes, que me deixou em pânico. Nesse dia, pela primeira vez, pensei em desistir da educação, pois a violência e o medo pareciam ser comuns naquele contexto e, conseqüentemente, afetava a vida das crianças e da escola.

No entanto, foram essas dificuldades observadas no cotidiano dos alunos que contribuíram para fortalecer a colaboração, criando um vínculo de afeto e apoio entre todos os profissionais da escola. Essa colaboração repercutiu de forma positiva nas propostas coletivas, envolvendo as crianças e as famílias, resultando na transformação da relação entre família e escola.

Aprendi muito sobre a força de transformação da escola, principalmente quando envolve o coletivo e ações de cooperação com objetivo de construir uma educação com qualidade para todos os alunos, famílias e comunidade.

No final de 2016, parti em busca de novos desafios. Participei do processo de seleção interna do município e fui aprovada para assumir a função de Professora Assessora da Educação Inclusiva, realizando um desejo antigo de participar do trabalho desenvolvido por esse grupo e colaborar com a educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas junto aos professores e alunos.

Assumi a nova função no início do ano letivo de 2017, permanecendo até maio de 2019, quando, por questões pessoais, solicitei retorno à sala de aula. Foram dois anos de experiências e aprendizados que marcaram significativamente minha vida profissional e pessoal.

## 1 INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram esta pesquisa surgem a partir das experiências vivenciadas como integrante da equipe de Professores Assessores da Educação Inclusiva (PAEI) do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE). Esse serviço atua no apoio ao processo de inclusão dos alunos com deficiências<sup>1</sup> nas unidades escolares do município de Santo André.

O PAEI faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando de forma itinerante nas diversas unidades escolares que lhe são atribuídas, realizando acompanhamento em todas as etapas do processo de inclusão.

Entre suas atribuições, tem como objetivo compor junto à gestão, professores e famílias, apoiando o desenvolvimento de propostas e estratégias que colaborem para minimizar as barreiras existentes no ambiente e no acesso ao currículo pelos alunos.

Na fase inicial de preparação para o desempenho da função de PAEI, são organizados encontros formativos, conduzidos, principalmente, por profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, participantes da equipe multidisciplinar do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), que faz parte do serviço da educação inclusiva do município.

As formações têm como proposta apresentar as definições e características das diferentes deficiências e casos de alunos matriculados na rede, evidenciando algumas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho do PAEI no contexto das escolas.

Nas escolas, uma das primeiras ações do PAEI costuma ser a realização de um levantamento das documentações disponíveis afim de se apropriar dos históricos individuais dos alunos, para, na sequência, dar início à escuta da equipe escolar.

Esse espaço de escuta, muitas vezes, torna-se um momento para problematização de diversas situações que, no entendimento das equipes, são

---

<sup>1</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

impedimentos para o processo de inclusão dos alunos e revelam certa descrença em relação à legitimidade da proposta da educação inclusiva na prática.

Entre esses problemas, destacam-se o despreparo dos professores, a carência de formação continuada, as salas de aula lotadas, a ausência de profissionais de apoio e a falta de parceria com a família, principalmente, em relação ao comprometimento com os atendimentos oferecidos aos alunos pela saúde e salas de recursos.

Essas queixas, comuns no dia a dia de trabalho do PAEI, deixam claro a existência de inúmeras inquietações perante os desafios da inclusão. No entanto, apesar desse contexto, os professores prosseguem abertos e interessados na discussão e troca sobre os alunos e na parceria para elaboração dos planos de ensino individuais.

Isso demonstra que, mesmo evidenciando as dificuldades, prevalece nos professores o empenho para buscar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos.

Para muitas equipes gestoras das unidades escolares, no entanto, havia a necessidade de ampliar as ações de formação para os professores. Então, para atender a essa demanda, o CADE propôs como alternativa oferecer para a rede formações sobre as deficiências, no horário de trabalho, durante as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS).

A proposta visava criar espaços para troca de conhecimentos entre os profissionais do AEE, a equipe gestora e os professores, sobre estratégias, uso de materiais e recursos que contribuem com as práticas de ensino inclusivas.

No entanto, logo após a primeira formação acontecer nas escolas, alguns professores e gestores avaliaram que o objetivo de promover a reflexão coletiva a partir de casos de alunos da rede, não tinha sido atingido, uma vez que a proposta não atendia às expectativas por formações práticas, nem disponibilizava materiais e atividades que pudessem ser utilizados de imediato nas salas de aula.

Essa avaliação negativa pode ter ocorrido por diversos fatores, entre eles: a opção de oferecer uma formação padrão para todas as unidades escolares, a falta de fundamentação teórica sobre os temas, o foco em sugestões de materiais e estratégias utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sem contextualizar ou propor um estudo partindo dos casos individuais dos alunos.

Percebemos que, de certa forma, essa ação reforçou o entendimento equivocado de que é possível propor ações e estratégias por deficiência, ou seja, “para a deficiência intelectual faça isso, para o autismo faça aquilo”, como em uma receita ou manual, distanciando-se da intenção da formação, que era conduzir os grupos para a reflexão sobre o fazer inclusivo, a partir das necessidades do aluno.

Para Mantoan (2003), existe uma procura por sugestões e práticas inclusivas que permitam aplicação rápida e que resolvam as demandas e os desafios do cotidiano, demonstrando a dificuldade do professor para planejar o ensino desses estudantes. Foi nesse cenário que surgiu, pela primeira vez, a pergunta: O que é uma formação prática para uma educação inclusiva?

Entendemos que a formação não pode ser reduzida à prática pela prática, é imprescindível retomar a importância do conhecimento teórico como agente transformador do saber, pois é do estudo da teoria aliado à análise da prática, conforme aponta Nóvoa (2006), que o professor consegue repertório para repensar as mudanças necessárias no seu fazer, buscando atender a diversidade e a diferença de cada um e de todos na sala de aula.

Das observações sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano das escolas, diante das questões que envolvem as práticas de ensino inclusivas, surge o interesse em buscar na pesquisa científica e no conhecimento teórico possibilidades para contribuir com a formação docente.

Faz-se necessário o investimento em formações que valorizem a escola como um espaço de aprendizagem, em que as diferenças estejam presentes e não sejam definidas ou classificadas por diagnósticos, mas percebidas como inerentes à condição do ser humano.

Importa esclarecer que ao descrever as situações do cotidiano escolar e das práticas inclusivas, de forma alguma estamos criticando ou diminuindo os saberes e fazeres dos professores, ao contrário, partimos dessas observações e relatos sobre as problemáticas que envolvem a formação e revelam uma situação preocupante nas escolas, para ampliar nossas indagações de pesquisa: como formar professores para a prática inclusiva na escola?

No empenho de buscar respostas para essas questões, participamos de uma formação, em 2018, com a temática da educação inclusiva e a abordagem do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA). A abordagem do DUA propõe minimizar as

barreiras no acesso ao conhecimento para todos, a partir de estratégias que consideram a variabilidade dos alunos para o planejamento de ensino em ambientes flexíveis.

Passamos, desse modo, a questionar se os conhecimentos apresentados pelo DUA poderiam colaborar com as práticas dos professores frente aos desafios do ensino na escola para todos, por isso, nossa pesquisa parte da seguinte pergunta investigativa: Quais as contribuições do *Design*<sup>2</sup> Universal para Aprendizagem (DUA) à formação de professores para a prática da educação especial e inclusiva?

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar como os princípios do DUA podem contribuir para a prática docente inclusiva. No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se:

- Aproximar os princípios do DUA às práticas pedagógicas inclusivas;
- Promover reflexões coletivas sobre os princípios do DUA, a partir das práticas utilizadas para a educação inclusiva;
- Identificar quais princípios do DUA são fundamentais na composição de uma formação que contribua com os docentes nas práticas de ensino inclusivas;
- Propor um objeto de aprendizagem fundamentado no DUA, para apoiar a formação de professores em relação às práticas de ensino inclusivas.

Nosso objeto de estudo são as práticas pedagógicas inclusivas, que partem das narrativas das memórias docentes em relação ao ensino de alunos público-alvo<sup>3</sup> da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

As participantes são seis professoras em efetivo exercício, atuando no ciclo inicial do Ensino Fundamental (EF), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da rede pública de ensino do município de Santo André.

Nesta pesquisa aplicada buscamos apoiar os professores, pois observamos que carregam dúvidas e dificuldades em relação às práticas para envolver os alunos, incluindo aqueles com deficiências, no processo de ensino e aprendizagem, carecendo de suporte neste processo.

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “*design*”, em inglês, por entender que o termo “desenho” não representa o campo semântico do original.

<sup>3</sup> O público-alvo da Educação Especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Consideramos o tempo destinado à formação continuada de professores nas escolas como um espaço fundamental para discutir os temas da educação especial e inclusiva, proporcionando a modificação de princípios éticos, atitudes e concepções, uma vez que ainda há impedimentos nos ambientes escolares que dificultam a efetivação da proposta da educação para todos.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois buscamos compreender os significados atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada, assim como verificar como essas ações interferem em suas práticas educativas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com métodos combinados: pesquisa narrativa e pesquisa de desenvolvimento, utilizando-se como instrumentos de coleta as narrativas (relatos de experiências de práticas inclusivas) e as rodas de conversa (ciclos de validação de uma proposta de formação docente).

Os dados coletados nas narrativas, foram aproximadas aos princípios do *Design Universal para Aprendizagem (DUA)* e organizadas por temas, para apresentação ao grupo de professoras durante as rodas de conversa, objetivando-se a discussão e a reflexão coletiva.

Na fase das rodas de conversa, utilizamos os ciclos de validação: – conforme prevê a metodologia da pesquisa de desenvolvimento – análise, avaliação e validação com o apoio do *Design Based Research (DBR)*.

Importa esclarecer que nossa pesquisa sofreu ajustes devido ao contexto mundial de isolamento causado pela pandemia do COVID-19. Então, utilizamos o *e-mail* para o recebimento dos relatos de memória docente e a plataforma ZOOM para a realização e gravação das rodas de conversa.

Organizamos nosso texto, trazendo no capítulo dois a discussão sobre a educação especial e inclusiva e os desafios do desenvolvimento profissional docente. Consideramos o percurso histórico, a legislação que regulamenta nosso sistema de ensino e os desafios para formação dos professores na perspectiva de uma escola para todos.

No capítulo três, apresentamos o *Design Universal para Aprendizagem*, partindo do surgimento da proposta, de seus princípios e diretrizes. Trabalhamos a abordagem curricular do DUA como apoio ao planejamento dos professores, nos termos da universalização e focalização constituintes das práticas inclusivas.

O percurso metodológico, instrumentos e coleta de dados, assim como o levantamento realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre as produções acadêmicas com temas que permeiam nosso estudo, estão descritos no capítulo quatro. Esse capítulo traz também a caracterização das professoras participantes, bem como do universo e campo pesquisado.

A análise e discussão dos dados estão no capítulo cinco, no qual propomos a construção de uma formação para a educação inclusiva. No capítulo seis, descrevemos nosso produto educacional e, na sequência, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

Acerca dos critérios estabelecidos para o desenvolvimento do produto, apresentaremos o Objeto de Aprendizagem (OA) ao grupo de professoras participantes, no formato de um curso de formação, na modalidade a distância, com encontros assíncronos e síncronos, com acesso gratuito. Sendo organizado para apoiar a promoção de práticas inclusivas, minimizando as barreiras de acesso ao currículo e garantindo os direitos de aprendizagem para todos os alunos.

Para cumprir todas as etapas da pesquisa, adotou-se todos os procedimentos éticos cabíveis. Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, intitulado "A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem", subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), cujo objetivo é investigar como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da Educação Especial Inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. Como esta pesquisa está vinculada a este projeto guarda-chuva, já aprovado na Plataforma Brasil, segue o amparo legal dele.



## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E OS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

A educação é um processo em constante construção, influenciada pelo contexto social e político de cada tempo histórico. No Brasil, há legislações que regulamentam e organizam os sistemas de ensino e têm por base documentos nacionais e internacionais que recomendam critérios e diretrizes para a construção de uma educação inclusiva equitativa, de qualidade e para todos.

A partir dos principais documentos regulatórios, nacionais e internacionais, organizamos de maneira concisa o percurso da educação especial e inclusiva e destacamos como ocorreu o desenvolvimento da profissão docente ao longo do tempo no país.

### **2.1 Políticas públicas para a educação inclusiva**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é considerada um marco na história da humanidade, pois estabeleceu, pela primeira vez, um preceito comum para todos os povos e nações, versando sobre a vida humana, seus direitos e respeito a sua dignidade, acarretando um processo de mudança social que repercutiu nas políticas públicas e nas leis de proteção aos direitos humanos.

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos implicou mudanças para a educação, que passou a ser vista não apenas como uma política pública, mas como um direito que garante acesso a outros direitos (SACAVINO, 2007), sendo necessária uma educação fundamentada na perspectiva do desenvolvimento de todos os indivíduos para participação na sociedade e exercício pleno da cidadania.

Além disso, Candau e Sacavino (2013, p. 59-60) afirmam que foi “construída uma sólida arquitetura dos Direitos Humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo”, que, incorporados às políticas dos países signatários, como o Brasil, promoveram muitas mudanças na educação inclusiva.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a proposta da educação inclusiva, pois determinou, no art. 205, que a educação é um direito de

todos, estabelecendo a garantia de igualdade no acesso e permanência nas escolas. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com Mendes e Malheiro (2012), o país utilizava um modelo misto de educação, em que alguns estudantes estavam nas escolas especiais e outros nas classes especiais das escolas comuns.

Outro ponto importante presente na Constituição de 1988 é a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido no art. 208, que contribuiu para que as políticas públicas passassem a considerar o acesso à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede regular de ensino.

Os legisladores possivelmente adotaram a nova nomenclatura do AEE para sinalizar que a partir de então a sociedade brasileira deveria garantir o direito a essas crianças e jovens de frequentarem as escolas regulares, para onde eles iriam se não fossem considerados escolares diferentes, preservando assim o direito à igualdade e evitando as práticas discriminatórias de escolarização (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 351).

No entanto, o direito à educação para todos passou a ser mais amplamente discutido após duas declarações internacionais, ratificadas pelo Brasil: A Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1998b), que reforçou a educação como direito fundamental de todos e orientou que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998b, p. 4).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998b), segundo Sánchez (2005), contribuiu para impulsionar a educação inclusiva de maneira mais decisiva, a partir de um plano de ação definido com o princípio orientador do acolhimento a todas as crianças, independente das suas condições, “a partir daí as escolas se encontraram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive aquelas que têm deficiências graves (SÁNCHEZ, 2005, p. 9).

Outros documentos regulatórios internacionais contribuíram para organizar a educação inclusiva no país. No quadro 1 apresentamos alguns desses documentos e seus principais conceitos.

Quadro 1 - Principais marcos regulatórios internacionais

ANO	DOCUMENTOS	PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES
1999	Convenção de Guatemala	Considera que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação.
2000	Declaração de Dakar – Educação para todos	Reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), sobre o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem.
2009	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Decreto n.º 6.949	Definição de Desenho Universal, como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível.
2015	Declaração de Incheon	O compromisso dos países com a inclusão e equidade na e por meio da educação é o alicerce de uma agenda de educação transformadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos internacionais fundamentaram a proposta da educação inclusiva no Brasil, orientando sobre as mudanças necessárias, desde as políticas públicas até as práticas educacionais, indicando a promoção de uma educação para todos que, de acordo com Sanches (2005), deve ser para todos e para cada um. Em suas palavras

[...] assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa. Embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades a que se dirigem. Dos compromissos às políticas que operacionalizem os meios humanos e materiais e a mudança de mentalidades para a sua concretização vai uma grande distância, mas tudo passa, em grande parte, pelo empenhamento político e a gestão eficaz do sistema (SANCHES, 2005, p. 131).

Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 42) afirma que, apesar da elaboração e aprovação das políticas “seja considerada como condição necessária para fazer acontecer, não é condição suficiente”, o que deixa claro que a mudança na educação para uma prática inclusiva é um processo que demanda o envolvimento dos sujeitos e da sociedade.

Ademais, é fundamental compreendermos que o espaço das políticas públicas envolve disputas de poder entre diferentes grupos. Para Galery (2017, p. 42), “tal luta se reflete na legislação aprovada e na força de suas práticas”, o que significa dizer

que nem sempre uma lei representa o interesse da totalidade de uma sociedade ou garante avanços no direito para todos.

Na busca por regulamentar a proposta da educação inclusiva, em 2008, após um longo período de discussão sobre o tema, por profissionais da área, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definindo que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento da Política Nacional (BRASIL, 2008) passou a orientar os sistemas de ensino para a construção da proposta inclusiva, causando a necessidade de mudanças estruturais e culturais, de forma que as escolas passaram a repensar sua organização para atender às especificidades de todos os alunos.

A despeito dos avanços, outros posicionamentos afirmam que a Política Nacional (BRASIL, 2008) contribuiu para reforçar o entendimento equivocado que perdura até os dias de hoje, de que a “inclusão tem a ver com deficiências [...] tal confusão não se dá desprovida de razão, pois a única lei brasileira que talvez carregue a palavra ‘inclusiva’ no seu título [...] se refere ao alunado da educação especial [...]” (SANTOS, 2015, p. 22).

Ainda sobre o tema, Santos (2015) esclarece que

Ao nos referirmos à expressão educação inclusiva, estamos, inadvertidamente, adjetivando a educação como tal. Ao levarmos em conta as próprias definições encontradas na literatura que utiliza este termo, trata-se de uma redundância, pois, se inclusão é direito, tal como a educação, toda educação deve ser, por natureza, inclusiva (mesmo sabendo que isto não corresponda, exatamente, à realidade, o argumento ainda se sustenta por sua lógica. (SANTOS, 2015, p. 22).

A forma como utilizamos os termos e conceitos para tratar da educação reflete a sociedade excludente em que estamos inseridos. A necessidade de reforçar constantemente que a educação é inclusiva e para todos, inclusive para aqueles que a escola julga não ser capaz de ensinar, faz-se necessário ainda para deixar claro que defendemos a educação como direito, que seja equitativa e com qualidade.

Outros posicionamentos apontam que a proposta de educação inclusiva é um caminho que difere de todas as outras formas antigas de inserção escolar, que exige, conforme Sasaki (2005), uma mudança de perspectiva em relação a como a educação precisa ser entendida.

### **2.1.1 Políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva**

No Brasil, podemos definir que a educação especial tem seus primeiros movimentos no início no século XIX, podendo ser dividido em três grandes períodos: “de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional e de 1993 [...], caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar” (MANTOAN, 2011a p. 3).

Como iniciativas do primeiro período, podemos destacar a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, agora Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro. Apesar dessas iniciativas ocorrerem no mesmo estado, Mazzotta (1996) afirma que contribuíram para abrir a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no país.

Até a primeira metade do século XX, surgiram as instituições especializadas e organizadas pela sociedade civil, como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de 1954, destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência mental. De acordo com Lanna Júnior (2010), essas instituições procuravam preencher o *déficit* de ações concretas do Estado no atendimento às pessoas com deficiência.

A partir de 1957, de acordo com Mantoan (2011a), o Estado passa a assumir a educação especial, por meio da publicação de políticas públicas, regulamentando o atendimento aos alunos com deficiência. Somente a partir de 1993, considerado o início do terceiro momento, iniciam-se as discussões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Em relação à legislação, muitos documentos publicados a partir do final da década de 1980 indicavam em seus textos orientações com vistas a organizar e garantir o direito à educação dos alunos com deficiência, entretanto é preciso vencer as barreiras que impedem a implementação dessas mudanças.

No quadro 2, apresentamos alguns documentos regulatórios nacionais e seus principais conceitos.

Quadro 2 - Marcos regulatórios nacionais

ANO	DOCUMENTOS	PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES
1988	Constituição Federal	Educação como direito de todos e igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Determina o atendimento educacional especializado.
1989	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Lei N.º 7.853	Determina como crime recusar a inscrição de aluno com deficiência em estabelecimento de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069	Garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente nas redes de ensino regular.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N.º 9394	Define educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e descreve os serviços de apoio especializado.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica CNE/CEB N.º 2	Indica que alunos que precisem de atenção individualizada, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais.
2001	Plano Nacional Educação - Lei N.º 10172	Afirma educação especial como modalidade em todos os níveis de ensino.
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores CNE/CP N.º 1	Trata da formação de professores para educação básica e afirma que devem ser incluídos conhecimentos sobre as especificidades da educação especial nos cursos de licenciatura.
2002	Língua Brasileira de Sinais - Lei N.º 10.436	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação PDE – Lei N.º 11.487	Conjunto de programas que visa melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas (Descontinuado).
2007	Decreto N.º 6.094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Estabelece como diretriz garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2009	Programa Nacional de Direitos Humanos - Decreto N.º 7.037	Indica como eixo a universalização dos direitos.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - N.º 13.146/2015	A educação como direito em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9396, publicada em 1996, determinou, no art. 58, a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 24), definindo o público-alvo como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

No mesmo art. 58, a LDB dispõe sobre o serviço de apoio especializado na escola, orientando que esse atendimento poderá ser oferecido em “classes, escolas ou serviços especializados”, considerando-se sempre as especificidades de cada aluno. O art. 59 assegura os seguintes direitos

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2017a, p. 39).

Portanto, a LDB N.º 9394/96 assegura que as escolas regulares podem adequar-se às especificidades dos alunos por meio da organização de seus currículos, métodos de ensino, recursos e espaços, de modo a favorecer não somente o acesso como também a permanência e qualidade no ensino.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB N.º 2 estabelece a inclusão como meta e apoia-se nas orientações da LDB para instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento, reafirma-se o direito à matrícula de todos os alunos a partir da educação infantil, nas escolas regulares.

No entanto, indica a possibilidade de a oferta do ensino ocorrer como um serviço substitutivo, de forma extraordinária, em escolas ou sala especiais, desde que seja necessário para garantir e promover o desenvolvimento dos educandos.

Nas Diretrizes para Educação Especial (BRASIL, 2001b), podemos perceber que prevalecem as orientações para continuidade de um sistema de ensino paralelo, seja em escolas ou salas, que possam atender aos alunos caso a proposta inclusiva no sistema regular não contemple suas necessidades específicas. Esclarece-se, ainda, no art. 10, que essa possibilidade se destina àqueles que necessitam de apoios intensos e contínuos ou adaptações curriculares significativas que a escola não consiga prover.

Diante disso, fica uma questão: essa possibilidade de enviar aqueles que a escola não consegue atender para outros espaços e outros profissionais colabora com a visão, que ainda prevalece, de que à escola regular cabe ensinar somente os alunos capazes de acompanhar os conteúdos e currículos?

Nesse contexto, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1) que, fundamentada na concepção dos direitos humanos, propõe “[...] reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las [...]”, reafirmando a educação inclusiva como essencial para romper com esse modelo de exclusão na escola e na sociedade.

A Política Nacional (BRASIL, 2008) estabelece propósitos para ampliar o acesso, participação e qualidade de ensino, define a transversalidade da educação especial, orienta para o Atendimento Educacional Especializado e para a formação de professores, incentiva a participação da comunidade e famílias e indica a importância da articulação entre setores para implementação das políticas públicas. Propõe, também, um novo entendimento sobre o sujeito público-alvo da educação especial.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p.11).

Mantoan (2018) ressalta que a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) compreende a deficiência a partir do modelo social, que considera



não como um problema individual da pessoa, mas do contexto social e das barreiras existentes nos ambientes que precisarão ser removidas.

A Política Nacional (BRASIL, 2008) determina o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço oferecido pelas escolas com a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos. Esse atendimento fica instituído pela Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009b), que orienta sobre o público-alvo e o acesso às Salas de Recursos Multifuncionais.

O AEE deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas públicas, no contraturno do período frequentado pelo aluno na sala regular. Devendo ser disponibilizados recursos de acessibilidade para assegurar as condições de acesso ao currículo, utilização de materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação, entre outros (BRASIL, 2009b), com objetivo de eliminar as possíveis barreiras enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem.

O acesso dos estudantes às salas de recursos multifuncionais precisa ser efetivado por meio de matrícula, respeitando-se os critérios de frequência na sala de aula regular. De acordo com o Decreto n.º 7.611/2011, para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), deve ser considerada a dupla matrícula.

Uma queixa comum entre os professores do município onde atuamos, quanto ao serviço oferecido nas salas de recursos multifuncionais, é a exigência do diagnóstico médico da deficiência como requisito obrigatório para garantia do acesso. Isso, de acordo com os docentes, impede a participação dos alunos que não possuem laudo – por questões diversas – ao apoio complementar ou suplementar da aprendizagem.

A Nota Técnica n.º 4, de 2014, publicada pelo MEC, com vistas a organizar o atendimento do AEE, deixa claro sobre não ser obrigatório a apresentação dos laudos médicos para critério de acesso dos alunos às salas de recursos multifuncionais.

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico [...] A exigência de diagnóstico clínico [...] garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014b, p. 3).

Ainda que essa publicação vá ao encontro das expectativas de muitos professores e demonstre o interesse do MEC na ampliação do acesso ao serviço do AEE, asseverando que negar a matrícula ao aluno é privá-lo de seu direito, o sistema de matrículas utilizado nas escolas municipais não permite a finalização do cadastro da dupla matrícula, conforme orienta o Decreto n.º 7.611/2011, sem o preenchimento do campo em que precisa ser informada a deficiência apresentada pelo estudante.

Essa situação coloca em destaque o desencontro que pode ocorrer entre as orientações dos documentos legais e as aplicações na prática, uma vez que, se a escola efetivar a matrícula do aluno à revelia do sistema de ensino, assume o risco da oferta de um serviço irregular, situação que pode gerar sanções aos gestores responsáveis pela unidade escolar, que, diante disso, optam por seguir a exigência de apresentação do laudo como documento obrigatório.

Outro ponto importante a considerar sobre a organização do AEE em salas de recursos refere-se à capacidade de atendimento, ou seja, será que todos os alunos que cumprem os critérios para acesso ao serviço estão de fato sendo atendidos?

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, tem força de lei e estabelece vinte metas para melhorar a qualidade da educação nos próximos 10 anos. Na meta 4, propõe-se a universalização do acesso à educação básica e aos serviços do AEE, mas mantendo o público-alvo, nos seguintes termos

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, 2014a, p. 24-25).

O *site* do Observatório do PNE<sup>4</sup> realiza o monitoramento das metas e aponta dificuldades no acompanhamento da meta 4. De acordo com a página da internet, isso ocorre pois não é previsto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na coleta de dados do Censo Demográfico, informações sobre a inclusão de pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores/porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino/#indicadores>. Acesso em: 3 mar. 2020.

habilidades ou superdotação. Por isso, para acompanhar e divulgar os dados da inclusão no país faz-se necessário utilizar outros indicadores.

Um desses indicadores são os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar, que divulga os números das matrículas dos alunos na rede pública e privada de ensino, conforme segue

O Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial [...] considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP; MEC, 2019, p. 2).

De acordo com os números divulgados, é possível verificar o crescimento das matrículas dos alunos da educação especial nas escolas regulares de ensino, indicando o avanço da Meta 4 quanto ao acesso à educação básica. No entanto, o Censo Escolar não divulga os números de estudantes matriculados nos serviços especializados, o que não permite avaliar o real alcance do AEE e das salas de recursos multifuncionais.

A falta de acesso a essas informações confirma a importância de pesquisas, como o Censo Demográfico ou Escolar, e ressalta a necessidade da utilização de critérios adequados para dar visibilidade às pessoas com deficiências, não apenas na educação, mas na participação da vida em sociedade e no acesso aos direitos garantidos.

O IBGE anunciou que o Censo Demográfico, a partir de 2020, passa a coletar informações sobre as pessoas com deficiência, utilizando como critério os conceitos abarcados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015, propõe assegurar e promover a igualdade de direitos e das liberdades fundamentais, visando a inclusão social e a cidadania para todas as pessoas com deficiência. Sugere mudanças no conceito de deficiência, conforme texto do art. 2

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 17).

Essa definição está de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que coloca a eliminação das barreiras como principal meio para favorecer a interação da pessoa com autonomia nos ambientes, inclusive nos espaços escolares e salas de aula.

Essa declaração esclarece que as barreiras são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa” (BRASIL, 2015, p. 18). Ampliando o entendimento de que o acesso não se refere apenas à construção de rampas ou instalação de pisos sinalizados.

Consideramos importante destacar três itens do art. 28, da LBI, Lei n.º 13.146/2015, que podem contribuir com a prática do professor no cotidiano escolar

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p. 33).

Tais incisos são indicativos para que ambientes escolares desenvolvam planejamentos que maximizem as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Eles orientam para a prática da pesquisa como caminho para o aprendizado docente e propõem a parceria com a equipe do AEE para os estudos de caso, elaboração de planos de atendimento e uso de recursos das tecnologias assistivas.

Por meio da análise dos documentos regulatórios observamos que a LBI (BRASIL, 2015) propõe alguns conceitos como: desenho universal para produtos; espaços que atendam a todos; a eliminação das barreiras e os ambientes que maximizem o desenvolvimento, os quais dialogam com o conceito do *Design* Universal para Aprendizagem (DUA). No entanto, não encontramos em nossas políticas públicas orientações sobre as contribuições da abordagem do DUA às estratégias de ensino para as escolas inclusivas.

Retomar os marcos regulatórios possibilitou-nos perceber o percurso da educação especial e inclusiva no Brasil e as mudanças ocorridas, ao longo do tempo,

acerca dos conceitos, definições, nomenclaturas e direitos das pessoas com deficiência. Em relação às políticas públicas, percebemos que os avanços foram direcionados por documentos internacionais e movimentos de pessoas com deficiência, seus familiares e organizações da sociedade civil, engajadas na conquista dos direitos de participação plena em todas as dimensões da vida em sociedade.

Conhecer a legislação, de acordo com Mantoan (2011b), é fundamental para que as escolas concretizem o que as leis preconizam e atendam aos anseios de uma educação para todos. No entanto, não basta apenas assegurar o direito no que determina o marco regulatório, é necessário ampliar a reflexão sobre os desafios das diferenças na escola.

Diante desse novo paradigma na educação, faz-se necessário discutir as políticas educacionais que orientam a formação dos professores e alguns dos principais desafios das práticas docentes para a educação na perspectiva inclusiva – objeto de estudo desta pesquisa – no contexto atual do país.

## **2.2 As etapas do desenvolvimento profissional docente**

As etapas do desenvolvimento profissional docente, de acordo com Nóvoa (2009), articulam as formações inicial e a continuada como processo de aprendizagem ao longo da vida. Colaborando com esse entendimento, Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo individual e coletivo, que propõe a evolução e a continuidade e rompe com o modelo tradicional de formação docente, que separa a formação inicial e continuada. Desse modo, define

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 7).

Portanto, é necessário reconhecer que nenhum curso universitário, com duração de três ou quatro anos, consegue entregar um professor pronto para lidar com todos os desafios das salas de aula. Por isso, de acordo com Nóvoa (2017), torna-se fundamental pensar nessa capacitação como uma formação para o exercício

da profissão, de modo a superar a distância entre a dimensão intelectual e investigativa dos cursos universitários e a realidade prática das escolas.

O desenvolvimento profissional define-se como um processo que, para Marcelo (2009, p. 9), “tem uma conotação de evolução e continuidade” e considera o papel fundamental da formação inicial nesse percurso.

Dessa forma, destacamos como ocorre a formação inicial a partir das orientações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme o art. 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017a, p. 42).

A formação inicial dos professores, que ocorria até a década de 1990 no nível secundário, equivalente ao nível médio atual, é alterada pelas mudanças propostas pela LDB, Lei n.º 9.394/1996, que, de acordo com Gatti e Barreto (2009), seguem orientações de padrões internacionais, estabelecendo que essa formação ocorra somente nos cursos superiores.

Essa orientação é instituída nas disposições transitórias da LDB, Lei n.º 9.394/1996, no art. 87, intitulada como “A Década da Educação”, com a proposta de ampliar a procura pela formação em nível superior, definindo que até o final desse período somente sejam admitidos professores com habilitação no ensino superior ou aqueles formados em serviço.

Tal encaminhamento leva ao entendimento de que os cursos de nível médio seriam extintos e muitas escolas públicas que ofereciam essa formação iniciaram a redução de vagas, extinguindo turmas. Para assegurar o funcionamento dos cursos de nível médio e a legalidade do direito ao exercício da profissão pelos professores formados nessa modalidade, é publicado o Parecer n.º 01/2003, que altera o texto da LDB, Lei n.º 9.394/1996.

A formação docente no ensino superior, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), ocorria a partir da formação de bacharéis, acrescido de um ano, com disciplinas específicas da educação, em que se obtinha o diploma de licenciatura para atuação docente no ensino médio.

Essa formação, conhecida como “3 + 1”, é aplicada, posteriormente, aos cursos de pedagogia e torna-se uma “cultura” de formação que está enraizada nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência.

Atualmente, de acordo com as informações obtidas nos documentos regulatórios, os cursos para acesso à carreira docente são organizados, conforme descreve o quadro 3:

Quadro 3 - Modalidades de formação para docência

<b>MODALIDADE</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Pedagogia	Curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar aqueles professores que assumem integralmente o currículo da série.	Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano) e profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.
Licenciaturas	Cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Educação Física e Arte, entre outros.	Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.
Normal Superior	Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar.	Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e habilitam o profissional a atuar como professor no curso superior de graduação, na modalidade licenciatura.
Bacharelado	São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel.	Não habilitam o profissional a lecionar. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica.
Magistério	Nível médio.	Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil.
Curso Normal	Nível médio.	Educação Infantil, no Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para organizar os cursos superiores de formação docente, no que tange aos programas e currículos, além da LDB, o MEC instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e orientações para a formação continuada.

No documento aprovado pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, no art. 10, foi definido o campo de atuação do licenciado

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p. 9).

Para muitos pesquisadores, entre eles Gatti *et al.* (2019), as Diretrizes n.º 2/2015 orientam para uma formação ampla e genérica, aquém do necessário para a atuação docente, uma vez que os currículos não conseguem atender a todas as demandas que são colocadas como responsabilidade do licenciado. Isso revela a incoerência entre o que é proposto pelas políticas públicas e o que é necessário para atingirmos uma formação de qualidade do professor.

Em 2017, o MEC (CASTRO, 2017) apresenta um diagnóstico sobre a educação básica, indicando pontos de atenção em relação à formação de professores, como a baixa qualidade dos cursos, currículos que não oferecem práticas, ausência de aprofundamento na educação infantil e alfabetização e os estágios sem planejamento e vínculo com escolas. Para superar esse quadro, que exige ações no âmbito nacional, é sugerida a elaboração de novas diretrizes para os cursos superiores e de formação continuada.

Essa iniciativa de atualização das Diretrizes do CNE/CP n.º 2/2015 causa discussão e posicionamentos contrários de alguns especialistas, que unidos publicam, por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), uma nota de repúdio intitulada “Uma Formação Formatada”.



A nota (ANPED, 2019) aponta nove contrariedades da proposta de atualização, entre elas: a desvalorização da dimensão teórica na formação; texto higiênico em relação à condição social do licenciando; formação que retoma ideias que não deram certo; proposta que estimula uma formação *fast food*; formação de professores com menos recurso; formação que não reconhece que o professor toma decisões quanto ao currículo.

A Universidade de Campinas (UNICAMP), por meio da Faculdade de Educação, manifesta-se sobre o assunto por meio de uma nota pública, com o título “Contra a Descaracterização da Formação de Professores” (ANFOPE *et al.*, 2019), representando o posicionamento de diversas entidades nacionais contra a atualização das Diretrizes n.º 02/2015.

O documento afirma que a nova proposta destrói as políticas instituídas, desconsidera a produção e o pensamento educacional e retoma “concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências” (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 1), além disso, a nota assegura que as orientações das Diretrizes de 2015 permanecem atuais, pois propõe

[...] uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 2).

Importa esclarecer que o processo de elaboração de uma nova política para a formação de professores ocorreu concomitantemente com o desenvolvimento desta pesquisa, por isso consideramos importante manter as orientações das Diretrizes n.º 2/2015, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP N.º 2, aprovada em 20 de dezembro de 2019, estabeleceu um prazo de três anos para que as instituições de Ensino Superior implementem as mudanças previstas.

Uma das propostas do documento versa sobre a organização das licenciaturas. A Resolução foi dividida em três grupos, com carga horária de no mínimo 3.200 horas, conforme orienta o art. 11

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019b, p. 5).

Outra alteração foi sobre a abrangência da formação inicial em relação aos campos de atuação do licenciado, indicando no art. 22 como as formações para administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação, coordenação e assessoramento pedagógico ocorrem

I - Cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - Cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2019b, p. 9).

O *site* “Todos pela Educação” (2019), que define sua atuação como suprapartidária e independente e tem como mantenedores grandes fundações envolvidas em ações e propostas para a educação pública, inclusive a privatização, manifestou-se favorável às mudanças estabelecidas nas Diretrizes, analisando que essas novas orientações podem ser o início de uma transformação significativa na formação inicial de professores no país. Dentre os pontos destacados como positivos estão a carga horária mínima de 3.200 horas, as competências gerais do docente, ênfase no domínio do conhecimento pedagógico e as 800 horas dedicadas à prática.

Observamos posicionamentos contrários e favoráveis às mudanças propostas na legislação, mas, considerando-se o lugar de fala de cada um, destacamos o quanto alguns grupos influenciam e interferem nas políticas educacionais, para atender a interesses de instituições, que se declaram parceiras na construção de uma educação

de qualidade e equitativa, enquanto definem e controlam o que deve ser prioridade no sistema educacional do país, ameaçando a autonomia da escola pública.

As Diretrizes n.º 2/2019 propõem o retorno da pedagogia das competências, incluindo no documento um quadro de referência com a descrição das competências gerais, específicas e habilidades que o licenciando deve desenvolver para a prática profissional docente.

O conceito de competências surgiu na formação de professores, de acordo com Dias e Lopes (2003), após a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, apresentado como central na organização curricular para construir uma formação docente com qualidade, de modo que

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

A retomada por meio da legislação das competências docentes, nesse momento político por que passa o país, não é simples acaso, Dias e Lopes (2003) elucidam a existência de uma relação dessa proposta com reformas conservadoras, perfil técnico e objetivos para controlar e avaliar a ação docente.

Nesse sentido, Shulman (2014) esclarece que essas listas de competências surgiram de pesquisas empíricas, a partir da observação da atuação dos professores em sala de aula, com objetivo de criar uma definição para o bom ensino. No entanto, os resultados desses estudos foram considerados simplificados e incompletos, mesmo assim, foram aceitos como suficientes para definir padrões, o que, de acordo com o autor, fundamentaram uma política inaceitável para a avaliação de professores.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) complementa que

No decurso do século XX, vulgarizaram-se as listas de conhecimentos, capacidades e atitudes que, nalguns casos, deram origem a um elenco interminável de “qualidades” do professor [...] nas últimas décadas, assistiu-se à vulgarização de longas listas de competências, que procuram dar conta de tudo o que um professor deve ser capaz de pôr em ação no decurso do seu trabalho (NÓVOA, 2017, p. 1118).

De acordo com Shulman (2014) e Nóvoa (2017), essas orientações de avaliação docente são um retrocesso, pois desconsideram os múltiplos contextos das escolas e seus alunos, podendo banalizar os saberes e fazeres docentes diante do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente envolve diversas questões e Marcelo (2010) aponta, ainda, o período de inserção profissional como decisivo para a carreira dos professores iniciantes, conforme descreve

A inserção profissional no ensino, como comentamos, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2010, p. 28).

Esses desafios do início da carreira, de acordo com Marcelo (2010), demandam tempo, pois os professores iniciantes precisam desenvolver estratégias de adaptação, permanecer abertos a novos descobrimentos e aprendizagens, passar pela transição dos saberes e fazeres, utilizando principalmente o instinto de sobrevivência. Tudo isso independe da qualidade da formação inicial, pois muitas coisas só podem ser aprendidas na prática.

Sobre estar preparado para a prática da sala de aula no início de carreira, Nóvoa (2006) relata uma de suas experiências como formador de professores, ilustrando de forma clara a situação que é uma das principais queixas dos docentes no início de carreira.

Entre os 21 e 24 anos, fiz parte de uma geração de professores das escolas normais que ensinaram o conjunto das teorias mais revolucionárias que se pode imaginar. Ensinamos tudo que era moderno, que era moda, tudo que era inovação, tudo que era teoria revolucionária. No final desse ciclo de formação, fui ver a aula de uma das alunas mestres que eu mais apreciava hoje uma professora do ensino primário. E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, “mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso” e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas. Devo dizer que isso foi marcante de tal forma na minha vida profissional que, na semana seguinte, pedi demissão (NÓVOA, 2006, p. 15-16).

Diante do exposto, concordamos com o questionamento de Shulman (2014, p. 205): “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” Por isso, reafirmamos que a formação inicial constitui uma etapa no percurso do desenvolvimento profissional da docência.

A prática docente é permeada por diferentes teorias, abordagens, métodos e concepções, constantemente revisadas e atualizadas por estudos e publicações de pesquisadores e teóricos que procuram responder aos problemas constantes da educação escolar.

Sendo assim, faz-se necessário que, no exercício da sua profissão, o professor continue buscando atualizar os saberes que contribuem com sua atuação. Para Freire (1997), é um dever ético formar-se e capacitar-se para exercer a docência.

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 19).

A importância da atualização dos conhecimentos na profissão docente não é uma percepção recente no país, encontramos registros no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908), que guarda a história inicial da organização do ensino e das escolas do estado.

Destacamos as orientações do inspetor-geral de ensino José Lourenço Rodrigues acerca da continuidade desses estudos: “O professorado ao deixar a Escola Normal para entrar na vida prática, está arriscado a cair no empirismo ou na rotina, pela carência de instruções onde possa reforçar e ampliar seu preparo técnico e profissional” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 16).

Ainda nesse relato, José Lourenço Rodrigues indica possíveis modelos ao descrever algumas experiências adotadas em países como Dinamarca e Estados Unidos, que organizam cursos livres ou nos períodos de férias, com o objetivo de proporcionar aperfeiçoamento profissional na arte de ensinar.

Essa orientação de 112 anos atrás demonstra a complexidade da temática da formação de professores, confirmando que o desenvolvimento profissional não se encerra na conclusão do curso de pedagogia, ao contrário, como define Marcelo

(2009, p. 10): “é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente”, contudo, a formação continuada, permanente ou em serviço é vista como uma possibilidade para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem e qualificação da prática docente.

A LDB n.º 9.394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro da educação básica ao ensino superior em instituições públicas e privadas, orienta, no art. 62, a formação continuada de professores, estabelecendo o regime de colaboração dos entes federados, a possibilidade de utilizar os recursos das tecnologias e a educação a distância.

No entanto, uma questão não fica clara: a quem cabe a responsabilidade de promover as ações para formação continuada? A proposta do regime de colaboração pode ser compreendida como responsabilidade de todos ou de ninguém.

Ainda no art. 62 da LDB n.º 9.394/96 destaca-se a garantia da formação ocorrer no local de trabalho ou em instituições de ensino. Essa formação em serviço refere-se às ações das secretarias municipais, por meio da organização de palestras, seminários e cursos, oferecidos para a rede de ensino, que podem ocorrer dentro ou fora do horário de trabalho.

Como exemplo, podemos citar as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) que ocorrem no município de Santo André. São encontros obrigatórios para todos os professores da unidade escolar e equipe de gestão, previstas na carga horária semanal de trabalho, realizados no período contrário das aulas com os alunos.

A Lei n.º 11.738 de 2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, propõe no art. 4 a organização do trabalho docente, destinando 2/3 da jornada diária para atividades com os alunos e 1/3 para as atividades sem alunos.

Essa proposta, de acordo com o documento “Estudo sobre a lei do Piso Salarial” (BRASIL, 2012), parte do pressuposto de que o trabalho docente não se finda na sala de aula. Portanto, é fundamental estabelecer na rotina momentos para planejamento e preparação de aulas, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos e atendimento às famílias. Essa orientação tem sido interpretada de maneiras distintas e organizada de acordo com os critérios estabelecidos pelos municípios.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, Resolução n.º 2/2015, indicam como poderia ocorrer a formação continuada: atividades formativas organizadas pelos sistemas, pelas redes e instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização; atividades ou cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização lato sensu; cursos de mestrado acadêmico ou profissional e curso de doutorado.

Nas Diretrizes da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, no entanto, não fica explícito quais são os cursos ou ações de formação continuada, sendo apenas definida como essencial para o desenvolvimento profissional; não constam orientações específicas para sua organização, conforme observamos no art. 6

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019b, p. 3).

Sobre as competências docentes, as Diretrizes n.º 2/2019 indicam o engajamento profissional e orientam sobre a importância do comprometimento, responsabilidade, protagonismo e autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional. Quanto à habilidade, indica ser necessário

Assumir a responsabilidade pelo seu auto desenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais (BRASIL, 2019b, p. 14).

Propor o envolvimento dos professores na busca pelo aprimoramento de sua prática coaduna com a perspectiva do desenvolvimento profissional, pois “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2014, p. 249).

No entanto, é necessário questionar: quais as intenções de um documento regulatório nacional, que suprime do seu texto orientações claras quanto a sua responsabilidade na promoção e manutenção das ações de formação continuada?

Não deixar claro na legislação a importância do investimento em formação continuada pode ser interpretado como uma tentativa do poder público de se eximir

dessa responsabilidade ou, ainda, demonstrar interesse pelas iniciativas de terceirização ou privatização dessas ações formativas, repassando os custos aos professores, visto que é uma responsabilidade individual.

Alguns autores, como Pimenta (2012), apontam problemas em relação às ações de formação continuada, afirmando que muitas são direcionadas para atualizar ou suplementar conteúdos, acarretando poucas mudanças nas práticas de ensino.

Se há modelos de formação que não atendem às necessidades de mudança das práticas educativas, é necessário buscar outras possibilidades e Pimenta (2012) indica o trabalho crítico e reflexivo sobre as práticas, através das experiências compartilhadas no coletivo escolar, como uma proposta para qualificar esses momentos formativos.

Para Nóvoa (2006, p. 14), os professores “têm o corpo e a cabeça cheia de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente”, sendo esse um desafio para a formação, articular a teoria com a prática, de forma que seja possível ao professor transformar suas ações na sala de aula.

Sendo assim, entendemos que há necessidade de que essa formação seja centrada nas práticas, como afirma Nóvoa (2006, p. 16): “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”, evidenciando a importância da reflexão como um caminho possível para vencermos modelos formativos que não atendam às necessidades de mudanças na escola contemporânea.

Para Freire (1996), ser professor tem a ver com a boniteza da prática, do cuidado com o ensino, da importância de estar capacitado para ensinar certo, sem reduzir o fazer docente apenas ao ensino de conteúdo. O autor afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 38).

A valorização do local de trabalho como um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes é o que propõe Tardif (2014), colocando o professor como sujeito ativo, capaz de reconhecer que sua prática não é apenas aplicação de conceitos teóricos. Tal busca é um processo contínuo, permanente e que exige constante aperfeiçoamento, pois a escola muda e exige respostas para as novas demandas.



Essa busca pelo desenvolvimento contínuo precisa ocorrer, individualmente, por meio do autoconhecimento e, no coletivo, pelas ações de formação continuada, em que os professores podem, de forma colaborativa, refletir sobre suas práticas, como indica o texto a seguir

Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem (MARCELO, 2010, p. 15).

Os momentos coletivos, propostos a partir da análise e reflexão das práticas, podem favorecer um maior interesse e envolvimento dos professores, pois estabelecem identificação com as situações de ensino dentro do contexto das escolas onde atuam, estimulando para que a troca de saberes ocorra de forma colaborativa e significativa entre os envolvidos.

Para esses momentos coletivos de formação, Meyer, Rose e Gordon (2014) sugerem, por meio do DUA, as comunidades de prática como um espaço privilegiado para aprender uns com os outros de forma colaborativa a partir da discussão e reflexão sobre casos reais do contexto. Tem como objetivo construir soluções para os problemas comuns no cotidiano escolar, alinhar novas práticas às existentes ou eliminar aquelas que não são úteis dentro do contexto atual da escola.

A proposta do DUA utiliza o conceito de “comunidade de prática”, cunhado por Etienne Wenger, que a define como

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico e que aprofundam seus conhecimentos e experiência nesta área, interagindo continuamente (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4, tradução nossa).

Entretanto, Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) indicam outros pontos que envolvem a participação de um grupo numa comunidade de prática, a valorização em aprender juntos, a satisfação pessoal de pertencer a um grupo que compartilha conhecimentos e práticas em torno de objetivos comuns, surgimento de

relacionamentos pessoais de interação e, principalmente, o desenvolvimento de um senso comum de identidade.

Nesse contexto, consideramos que a proposta da comunidade de prática surge como uma possibilidade viável para os momentos de formação continuada em serviço nas escolas, sendo entrave, apenas, a questão da obrigatoriedade dos encontros, que pode ser um desafio caso algum professor demonstre resistência à proposta.

Sobre essa questão, Takimoto (2012 apud WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), ao citar sobre a participação dos indivíduos na comunidade de prática, aponta que os participantes apresentam níveis diferentes de interesse, podendo ser divididos em três grupos: os participantes engajados, os que participam sem intensidade e aqueles que raramente participam, esses últimos formam o maior contingente nos agrupamentos. No entanto, a autora afirma que, apesar da aparente passividade, eles aproveitam essas trocas e reflexões e muitas vezes colocam em prática os aprendizados.

Isso é um indicativo positivo para que as ações de formação continuada possam ocorrer nesse formato, pois, de alguma forma, todos são beneficiados pelas discussões coletivas e aprendizados, ainda que não sejam ativos nesse processo.

Ainda sobre essa proposta de formação coletiva, Nóvoa (2009) define que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Esses autores, a partir de suas experiências e pesquisas, são unânimes sobre a importância do trabalho com a reflexão sobre as práticas. Freire (1996) também assegura que, a partir da análise crítica do que foi feito ontem, é possível qualificar o fazer docente de amanhã.

Os momentos de formação continuada, no espaço da escola, ampliam os saberes dos professores, por meio dos relatos das experiências, discussões e reflexões, para a construção de conhecimentos e aproximação da teoria às práticas, minimizando as barreiras para o acesso de todos ao conhecimento, reforçando o sentido de uma formação ao longo da vida, como afirma André (2016)

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder as demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p. 30-31).

Diante disso, compreendemos as ações de formação continuada como fundamental para fornecer subsídios que contribuam com a ampliação dos conhecimentos teóricos e qualificação das práticas docentes frente aos novos desafios de ensinar para todos na escola contemporânea.

### **2.3 Educação inclusiva e os novos desafios para o desenvolvimento profissional docente**

A organização da educação especial como paralela à educação regular foi entendida durante muito tempo como apropriada aos alunos que não se adequavam ao sistema de ensino comum.

Então, a educação especial estabeleceu-se como atendimento educacional especializado, destinado às pessoas com deficiências, substitutiva ao ensino comum, realizadas em instituições especializadas, escolas e classes especiais. De acordo com Mantoan (2011b), essa forma de organização do AEE em escolas separadas caracterizava a restrição do direito, resultando na discriminação.

A legislação brasileira vigente garante o direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação nas escolas de ensino regular. No entanto, de acordo com Carvalho (2014), ainda é comum que sejam atribuídos, para as deficiências e suas manifestações, significados negativos, intensificados pela ideia de anormalidade e perpetuidade da situação, o que desperta emoções distintas desde pena até repulsa em relação ao sujeito em sua participação na sociedade.

De acordo com Diniz (2007), essa visão de deficiência como um problema individual, uma variação entre o normal e anormal e como consequência de uma lesão no corpo que precisa de cuidados médicos para “cura”, foi estabelecida pelo modelo médico, que, além disso, determina os tratamentos como um apoio “à adequação e à adaptação da pessoa com deficiência ao contexto social e escolar” (MANTOAN, 2018, p. 18).

Somente na década de 1970, a partir da iniciativa da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), primeira organização política dirigida por pessoas com deficiência, começa a ser discutido o modelo social da deficiência, retirando a desvantagem da pessoa deficiente e apontando para a organização da sociedade como incapaz de promover a participação em igualdade de condições para todos, através da eliminação das barreiras e do respeito à diversidade humana (DINIZ, 2007). Eis uma comparação entre o modelo médico e social

O modelo médico pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 9).

Nessa mudança de perspectiva, proposta pelo modelo social, as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais não são consideradas doenças, mas formas diferentes de funcionamento humano, que não devem ser vistas como um problema a ser corrigido, visando o ajuste à normalidade.

O modelo social, para Mantoan (2017), é o que se ajusta aos princípios da educação inclusiva, mas repercutiu pouco no sistema de ensino, pois ainda se observa como prática os encaminhamentos de acordo com o modelo médico. Isso ocorre, principalmente, pela inquietação de professores que, diante dos ritmos diferentes de aprendizagem, buscam nos diagnósticos a confirmação de que o problema não está no ambiente de ensino, mas sim no aluno.

A persistência dos docentes em abordar a deficiência pelo viés do modelo médico pode ser consequência dos conhecimentos provenientes dos cursos de formação, que, durante muito tempo, foram organizados por áreas das deficiências, conforme coloca Costa-Renders

No caso da educação especial, o paradigma dominante que se pretende superar nesta contemporaneidade é a perspectiva médica que insiste no treinamento de professores e professoras para lidar com as deficiências, ignorando o sujeito em questão – o sujeito aprendente que é o ser humano. Nesse sentido, uma das ciladas possíveis na formação de professores e professoras para a educação especial é a redução do fazer docente ao cumprimento de passos recebidos em treinamentos para professor/a especialista em uma ou outra deficiência, reduzindo o processo pedagógico ao diagnóstico e ao o-que-fazer no sentido de uma receita padrão para o fazer docente cotidiano (COSTA-RENDERS, 2018, p. 60).

Um dos princípios da educação inclusiva é que todos os alunos são capazes de aprender, porém cada um tem um tempo e um caminho diferente de aprendizado, sendo necessário que o professor disponibilize as mais variadas formas de ensino, considerando, de acordo com Machado (2011, p. 70), “as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidades, de ideias e de escolhas” de cada um.

Essas diferenças são características inerentes ao ser humano, que o constituem e o tornam singular diante da sua interação com os outros. Carvalho (2014) afirma que as diferenças não podem ser vistas como desvio da norma ou resultado da comparação entre os sujeitos.

Na educação inclusiva, de acordo com Mantoan (2011b), essa diferenciação pode favorecer a inclusão se entender a variedade da diferença como infinita e em constante mudança em cada sujeito. A diferenciação para exclusão limita o direito de participação do sujeito de forma ativa na sociedade.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

Por isso, ao longo do tempo, as pessoas com deficiência organizaram-se em grupos que lutavam e ainda lutam pela participação de todos na sociedade e, “[...] mais do que o direito à igualdade, reivindicam o direito à diferença, exigindo, por isso, a garantia de seus direitos enquanto cidadãos [...]” (MELRO, 2003, p. 27).

No entanto, o modelo tradicional de educação escolar foi planejado para atender a um tipo de aluno padrão, que se ajusta aos espaços, tempos, métodos, currículos e formas de ensinar definidos pela escola, sem escuta ou participação dos estudantes.

De certa forma, essa organização contribuiu para uma inclusão que exclui, como define Mantoan (2003), pois alguns alunos apenas “estão” nessas salas sem avançar no aprendizado e sendo culpabilizados pelas suas dificuldades.

Diante disso, é urgente “[...] contrariar este modo de ser e de estar da escola tradicional [...]” (MELRO, 2003, p. 56), para que a educação inclusiva seja um espaço de participação que considere as diferenças individuais, contribua com a diminuição

da discriminação e das desigualdades na sociedade. Esse é o desafio para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva.

A participação de todos sem discriminação é o que propõe a educação especial e inclusiva e a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que colocam esse movimento como um paradigma educacional baseado na concepção dos direitos humanos, considerando a igualdade e diferença como valores inseparáveis na construção de um sistema de ensino equitativo.

Mesmo ratificada na legislação vigente como direito universal, a implementação prática da educação ainda não está garantida, desse modo

Equacionar direitos, normas e políticas públicas torna-se um exercício de complexidade para que nenhum destes instrumentos perca sua validade e importância e cumpra de fato sua função social fazendo valer o princípio da dignidade humana para todas e todos (MARINO, 2017, p. 52).

A UNESCO (2019, p. 13) indica que “equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. Para isso, é fundamental que ocorra uma mudança nos pensamentos, atitudes e práticas de todos os envolvidos na educação, promovendo o direito de igualdade de cada um e de todos, assegurando educação de qualidade.

Diante disso, ressaltamos a importância do professor na construção da escola com qualidade e equidade para todos. No entanto, muitos docentes relatam dificuldades para lidar com as especificidades dos alunos e planejar conteúdos de ensino, apontando a falta e/ou insuficiência de formações práticas como o principal problema no processo inclusivo.

No intuito de compreender como ocorre a formação para a educação especial na perspectiva inclusiva, nas etapas do desenvolvimento profissional docente, buscamos nos documentos regulatórios as orientações e propostas sobre o tema.

No cenário da educação brasileira, podemos definir como marco inicial para a formação de professores para a Educação Especial no nível superior, de acordo com Deimling (2013), o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252 do ano de 1969, que instituiu os conteúdos e a duração dos cursos de formação de especialistas em educação especial, por meio do oferecimento da habilitação específica no curso de Pedagogia.

Atualmente, a LDB n.º 9.394/96 orienta, no art. 59, para a formação de professores acerca da educação especial e inclusiva, determinando que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com deficiência: “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2017a, p. 40).

A LDB n.º 9.394/96 estabeleceu duas possibilidades de formação para a educação especial: a especialização, oferecida nos cursos de pós-graduação, e/ou a capacitação do professor da sala regular, sem esclarecer como deveria ocorrer a capacitação para estes profissionais.

Somente com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) foi esclarecido que o professor capacitado é aquele que comprove na sua formação de nível médio ou superior ter cursado disciplinas ou conteúdos sobre educação especial e desenvolvido competências para

- I – perceber as necessidades específicas dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 30-31).

A despeito das Diretrizes (BRASIL, 2001b) indicarem a importância da capacitação dos professores, a inserção desses conteúdos de educação especial nos projetos dos cursos de licenciaturas permaneceu como não obrigatória.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, Resolução n.º 2/2015, propôs uma mudança importante quando orientou que os cursos de formação deveriam garantir esses conteúdos, conforme segue

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, [...] direitos humanos, diversidades étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Os conteúdos e disciplinas de educação especial e ou inclusiva nos cursos de formação, de acordo com o relato de muitos professores, são mais frequentes nos

cursos de Pedagogia. Nos cursos de licenciaturas que formam os docentes para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio ocorrem com menor frequência.

Para verificar esses números, Torres e Mendes (2018) analisaram 36 projetos políticos pedagógicos e matrizes curriculares nas áreas de Química, Física e Matemática, de instituições públicas, encontrando apenas dez projetos que apresentavam objetivos relacionados à formação na perspectiva inclusiva.

Esses resultados demonstram que os cursos superiores estão buscando se adequar às orientações dos documentos regulatórios, mas essa mudança vai ocorrendo lentamente. Enquanto isso, muitos professores iniciam sua atuação nas salas de aula sem nenhum conhecimento sobre o tema, o que pode ser uma barreira para o acesso aos conteúdos e prosseguimento nos estudos de alunos com deficiência, além de um desafio para a qualidade de ensino em turmas heterogêneas.

Em relação à proposta da educação inclusiva, nas Diretrizes n.º 2/2019, observamos que no texto a palavra “inclusiva” aparece apenas uma vez, mas não se refere ao ideal de uma educação para todos, mas à construção de uma sociedade justa e democrática, o que nos coloca em alerta, visto que esse documento orienta os cursos superiores de formação inicial de professores.

No que se refere à importância do conhecimento sobre Educação Especial, as Diretrizes n.º 2/2019, no art. 12, propõem estudos da base teórica, como legislação e conceitos básicos da Educação Especial e indicam que sejam incluídos estudos sobre propostas e projetos para o atendimento dos estudantes de dois grupos: os alunos com deficiência e alunos com necessidades especiais.

Essa separação do público na proposta pode gerar dois entendimentos: um como avanço, pois na “Escola para Todos” os alunos apresentam especificidades que não estão no campo das deficiências; ou como retrocesso, pois pode mascarar uma intenção para ampliar o público-alvo das políticas da educação especial, causando grande preocupação. Como afirma Mantoan (2011b), a maioria das dificuldades presentes na escola não se referem aos alunos da educação especial, mas aos alunos que, possivelmente, serão indicados para ela.

Os cursos superiores precisam incluir a disciplina de educação especial e inclusiva nos projetos de cursos de todas as licenciaturas e não apenas na Pedagogia, pois oferecer amplo acesso ao conhecimento sobre as diferenças na escola pode



contribuir com as mudanças nas atitudes docentes, essa é a única forma de incluir, segundo Nóvoa (2006), que completa

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2006, p. 12).

Os professores precisam ser capazes “de colocar em prática os mecanismos de diferenciação pedagógica” (NÓVOA, 2006, p. 8), abandonando as ideias de uma pedagogia tradicional que trata todos os alunos como se fossem iguais, entendendo que cada um é diferente e, por isso, aprende de formas diferentes.

Ainda sobre as possibilidades de formar professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica a formação de professores para atuação no atendimento educacional especializado e nas salas regulares.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p 13).

Amplia-se o campo de atuação do professor, mas, de certa forma, retoma-se o que determinam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), já que indica que o professor deve ter como “base” os conhecimentos específicos na sua formação inicial e continuada, sem indicações objetivas de como deve ocorrer esse processo formativo.

Uma formação para a educação especial e inclusiva propõe ao professor diversos desafios para a prática diária de ensinar alunos singulares, que, muitas vezes, não se ajustam aos padrões arraigados pelo tradicionalismo, que ainda fundamenta as práticas escolares, exigindo a criação de espaços e estratégias diferenciados e colaborativos, promovendo novas atitudes, saberes e fazeres docentes.

Por isso, além dos cursos oferecidos por instituições, a escola, por meio da formação em serviço, é considerada como um espaço adequado para construir esses conhecimentos, como indica Mantoan (2011b), essas formações devem acontecer a partir da discussão de problemas reais, do cotidiano de cada escola e das questões individuais de cada aluno.

Concordamos que esse é um caminho possível para que os professores possam construir coletivamente, a partir das suas experiências com os estudantes com deficiência, estratégias de ensino para apoiar suas práticas inclusivas e proporcionar oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos.

Constituindo-se como um espaço que desafia os saberes da educação especial e inclusiva, a escola torna-se um campo produtivo de conhecimentos e aprendizados. Por isso, a formação em serviço é um espaço privilegiado que sugere a colaboração entre os professores para a construção de novos saberes, novos significados e usos para estratégias, recursos, materiais e práticas. Tal perspectiva aponta para o desafio do desenvolvimento profissional docente numa continuidade de estudos e reflexão sobre a própria prática.

Como já citamos anteriormente, superar o modelo tradicional de ensino é uma tarefa urgente da escola inclusiva e, para Mantoan (2003, p. 34), “essa superação se refere ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos”, para que eles acessem o conhecimento, por isso é necessário repensar a formação dos professores, propondo um novo *design*.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende ser propositiva e para isso nos reportamos à abordagem do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA), pois entendemos que o DUA colabora com a ressignificação das práticas através de seus princípios e diretrizes, investindo em ações, estratégias, materiais e recursos que alargam as possibilidades de aprendizagem, considerando-se a variabilidade dos alunos no sistema de ensino.

### 3 DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM CURRICULAR INCLUSIVA

O *Universal Design for Learning* (UDL), traduzido nesta pesquisa como *Design Universal para Aprendizagem* (DUA), constitui um conjunto de princípios e diretrizes, que propõe ferramentas e estratégias de ensino, visando minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento e aprendizagem para todos os alunos (CAST, 2018).

A inspiração para o desenvolvimento da proposta do DUA surge do conceito do Desenho Universal desenvolvido por Ronald L. Mace, deficiente físico devido à poliomielite que contraiu aos nove anos, formado em arquitetura. Seus estudos sobre o *design* acessível nas construções foram fundamentais para a criação da Lei dos Americanos com Deficiências (ADA), em 1990, nos Estados Unidos, a partir da qual foi garantida oportunidade de acesso a serviços de construção, transporte e comunicação para todas as pessoas.

No seu último discurso, em 1998, na “*Design for the 21st Century: An International Conference on Universal Design*”<sup>5</sup>, ele explanou sobre terminologias utilizadas nos seus estudos: *design* sem barreira, que trata da remoção de barreiras arquitetônicas; *design* universal, que tem foco no consumidor, não apenas com deficiência, mas em todas as pessoas; tecnologias assistivas, que são de uso individual e compensam ou auxiliam as pessoas com deficiência.

A partir das ideias de Ronald Mace, em 1984, os médicos David Rose e Anne Meyer, em parceria com outros pesquisadores, fundaram o *Center for Applied Special Technology* (CAST), uma organização de pesquisa e desenvolvimento, sem fins lucrativos, com uma proposta de criar soluções para os desafios relativos à aprendizagem de estudantes com deficiência, utilizando os recursos e ferramentas digitais.

As ferramentas digitais eram desenvolvidas ou adaptadas pelo CAST, a partir das diferenças individuais dos alunos, visando ampliar os pontos fortes e, de acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), oferecer apoios para os pontos fracos, auxiliando na superação das barreiras presentes na aprendizagem.

[...] um aluno brilhante que tem problemas para ler um texto, pode ser visto como tendo uma ‘deficiência’ em um ambiente onde o texto impresso é o

---

<sup>5</sup> Ronald L. Mace, FAIA, em “*Design for the 21st Century: An International Conference on Universal Design*”, 19 de jun. de 1998, Hofstra University, Hempstead, Nova York - Title and text Edited by Jan Reagan for publication, August 1998.

único caminho para o conteúdo, mas pode funcionar em alto nível se fornecidas formas alternativas de obter informações [...] (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 7, tradução nossa).

Ao longo do tempo, o grupo observou que as ferramentas digitais poderiam apoiar a aprendizagem de todos os alunos, não só aqueles com deficiência, colaborando com a diminuição do número de crianças rotuladas nas escolas ou encaminhadas aos serviços de avaliação e diagnósticos.

No final da década de 1990, a partir da mudança no foco da abordagem do CAST, que passou a ser, de acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 3, tradução nossa), “[...] uma abordagem para resolver as deficiências de escolas, em vez de estudantes [...]”, surge então, o *Design Universal para Aprendizagem*.

Essa abordagem considera a aprendizagem num contexto de interação entre o indivíduo e o ambiente e define o DUA como “[...] uma estrutura para orientar o *design* de ambientes de aprendizado que sejam acessíveis e desafiadores para todos” (CAST, 2018, *on-line*, tradução nossa)<sup>6</sup>, com o objetivo de propor e apoiar experiências de ensino, considerando-se o modo como cada um se envolve no aprendizado, ou seja, respeitando-se a singularidade dos alunos.

### **3.1 Estrutura DUA: variabilidade, princípios, diretrizes e pontos de verificação**

Após a mudança na abordagem ocorrida no final da década de 1990, o DUA propõe o entendimento de que o problema não está no aluno, mas, de acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 2, tradução nossa), “nas metas de aprendizagem, nos meios de avaliação, nos métodos de ensino e nos materiais”, ou seja, no currículo estabelecido pela escola.

A maneira de se conceber os currículos escolares é, na maioria das vezes, pensada para o atendimento ao aluno médio, que, de acordo com Rose (2016), é um mito, uma invenção antiga da humanidade, criada para atender às demandas econômicas e sociais geradas, principalmente, pela demanda por mão de obra no período da industrialização.

Todavia, esse ideal de aluno médio permanece enraizado na maneira como pensamos e planejamos a educação escolar, desde a organização das turmas por

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

idade cronológica, material didático e definição de currículos adequados para cada faixa etária, espaços com mobiliários de tamanho único e avaliações padronizadas, com base nas expectativas de aprendizagem do hipotético aluno médio.

Nas salas de aula, a variabilidade pode ter sido avaliada como um desvio do padrão, ou seja, indicativo para categorizar e rotular as diferenças daqueles que não apresentavam o desempenho médio esperado. Na prática, causava uma busca rápida por soluções para esses casos individuais, avaliações, diagnósticos ou planos de ensino desenvolvidos com base nas categorias como dificuldades de escrita, deficiência intelectual, autismo entre outras, sem questionar o currículo ou o ambiente de ensino.

Esse modelo de avaliação e planejamento pautado pelas categorizações e diagnósticos ainda ocorre nas escolas e podem ser elencados diversos fatores que coadunam para isso, como as condições de trabalho dos professores, que são reféns de um ensino engessado, focado nas prioridades e demandas do coletivo, que nem sempre favorece que se perceba, nas salas de aula lotadas, as individualidades e os diferentes saberes, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

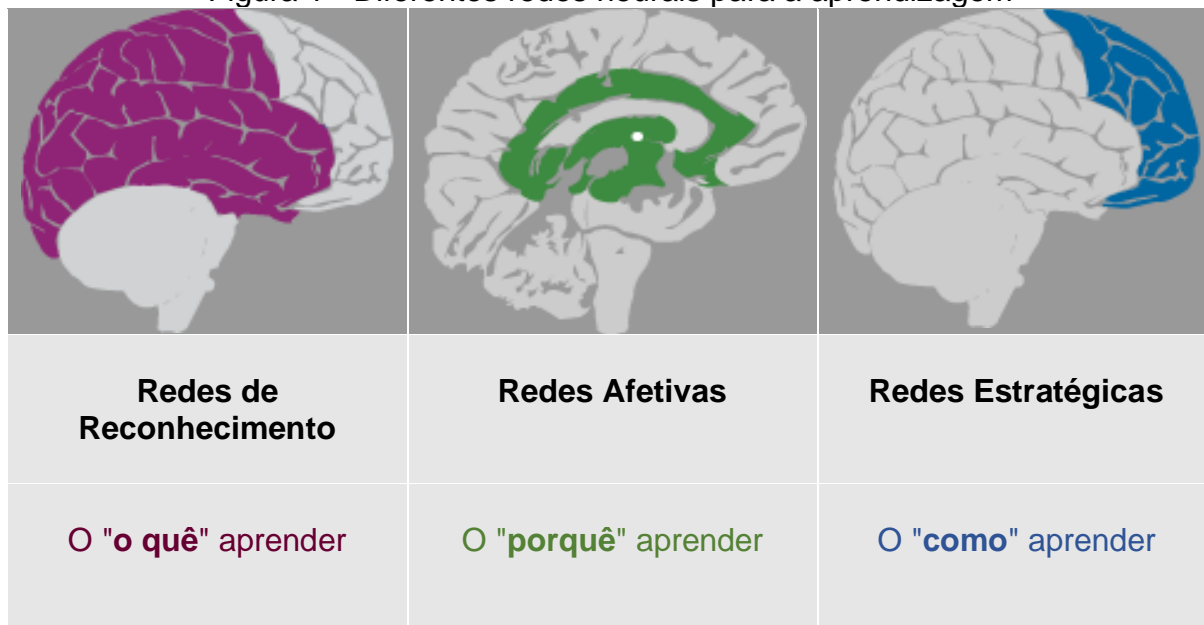
No entanto, planejar considerando-se o aluno médio, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), é planejar para ninguém. Essa afirmação tem base nos avanços de pesquisas nas áreas da neurociência cognitiva, neuropsicologia, desenvolvimento humano e educacionais, que demonstram a existência de variações nos estilos de aprendizagem de cada indivíduo e desmistificam a existência desse aluno definido como médio, comum ou padrão, colocando o planejamento, a partir dessa perspectiva, como um desafio.

Entretanto, as pesquisas da neurociência sobre aprendizagem indicam que essa variação não é caótica, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), isso ocorre porque cada aluno é único, mas compartilha de padrões comuns e previsíveis de variabilidade, que deve ser considerado pelo docente ao planejar e organizar ambientes e estratégias de ensino.

Quando o ambiente de aprendizagem é flexível, a variabilidade é considerada desde o início e a diversidade é esperada, pois ocorre “[...] tanto entre indivíduos quanto dentro de indivíduos, ao longo do tempo e em diferentes contextos, acontece de muitas maneiras, impacta e é impactada pelo jeito como aprendemos e ensinamos [...]” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 32, tradução nossa).

Em vista disso, a estrutura desenvolvida pelo DUA prevê a variabilidade dos alunos, propondo princípios, diretrizes e pontos de verificação que colaboram para projetar ambientes flexíveis de aprendizagem, com foco nas três grandes redes neurais, por ser a maneira mais básica de dividir o cérebro e estudar como cada parte contribui para a aprendizagem, conforme exemplificado na figura 1:

Figura 1 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem



Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 2, tradução nossa)<sup>7</sup>.

As redes de reconhecimento apontam para "o quê" da aprendizagem e relacionam-se com a coleta, identificação e análise das informações através dos sentidos, transformando essas informações em conhecimento, por meio da associação das novas informações às antigas.

As redes afetivas remetem ao "porquê" da aprendizagem, relacionando-se com as emoções, motivações, capacidade de autorregulação e como os alunos monitoram o ambiente interno e externo para definir prioridades. Para Meyer, Rose e Gordon (2014), as redes afetivas são responsáveis pelo significado emocional e motivacional do ambiente ao nosso redor, motivando e priorizando o que fazemos e aprendemos.

Quando motivados, os estudantes têm maior envolvimento, concentração e persistência diante das dificuldades, por outro lado, quando estão inseguros ou

<sup>7</sup> Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

envolvidos em situações pessoais e emocionais, apresentam menos capacidade para aprender.

Nas redes estratégicas estão as funções executivas; Meyer, Rose e Gordon (2014) as descrevem como as responsáveis pela definição de metas, de ações de longo prazo, planejamento, execução, monitoramento do progresso e correção no percurso quando necessário.

As diferenças nas redes estratégicas podem ocorrer de formas variadas na sala de aula, como a capacidade em compreender e participar das rotinas, na escrita, leitura e multiplicação ou no planejamento, organização e elaboração de atividades. No DUA, essas habilidades podem ser aprimoradas quando os alunos estão interessados, envolvidos e atribuem importância ao conteúdo oferecido.

Embora existam milhares de redes identificadas pelas neurociências, a estrutura DUA considera essas três como as principais classes de redes primárias, que juntas são significativas para o aprendizado. De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), esse modelo simplifica os estudos da complexidade do cérebro, destacando o que é relevante na base da aprendizagem.

Apesar de optar por esse modelo da neurociência, o DUA também considerou pesquisas e estudos de outros campos da educação, que evidenciam três elementos básicos do aprendizado, demonstrando estar orientado pelas ideias de outros teóricos, como

[...] Lev Vigotsky [...] descreveu três pré-requisitos para a aprendizagem: envolvimento com a tarefa de aprendizado; reconhecimento das informações a serem aprendidas e estratégias para processar essas informações, [...] Benjamin Bloom que dividiu os objetivos educacionais em três áreas muito semelhantes – cognitiva, psicomotora e afetiva (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 31, tradução nossa).

As redes neurais não são as primeiras informações que buscamos quando queremos desenvolver conhecimentos sobre aprendizagem. No entanto, a neurociência contribuiu para revelar como o cérebro funciona nesse processo de aprender. Meyer, Rose e Gordon (2014) revelam, ainda, que a noção de amplas categorias de alunos, os inteligentes e os não inteligentes, os deficientes e os não deficientes, são formas simplificadas de classificação que não refletem a realidade. Isso contribui para manter a ideia equivocada de que os alunos devem se adaptar ao ambiente e à proposta de ensino das escolas.

O *Design Universal para Aprendizagem* utiliza essa estrutura das redes neurais (afetiva, reconhecimento e estratégica), admitindo a variabilidade dos alunos, como forma de colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que alarguem as possibilidades de acesso para todos ao conhecimento.

Na estrutura do DUA os três princípios são orientadores para apoiar a elaboração dos objetivos de ensino, seleção dos métodos, estratégias e escolhas de ferramentas, com vistas a minimizar as possíveis barreiras presentes no ambiente de ensino e aprendizagem para todos os alunos. São eles: **princípio I** - utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; **princípio II** - utilizar múltiplos meios de ação e expressão; **princípio III** - oportunizar múltiplas formas de engajamento.

De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), um contexto de aprendizagem que oferece essas múltiplas opções, minimiza as barreiras para o acesso de todos os alunos, independente das variações que podem ocorrer por diversos fatores, incluindo a biologia, os contextos, a cultura, entre outros.

Além disso, foram desenvolvidas nove diretrizes que auxiliam na organização da prática, as quais funcionam como uma lente de aumento para a visualização da sala de aula e do currículo. Elas permitem que o professor perceba a variabilidade dos alunos e não as suas deficiências ou as suas dificuldades e amparam a manutenção da persistência nesse processo de busca por um modelo dinâmico de ensino, que, para Meyer, Gordon e Rose (2014), celebra a diversidade e variabilidade humana, desenvolvendo um trabalho com características baseadas em uma compreensão científica sobre a melhor maneira de ensinar e aprender.

Para cada uma das diretrizes são propostos pontos de verificação, que, segundo os autores, auxiliam os professores no planejamento de ambientes de ensino flexíveis e inclusivos para todos.

Organizamos as diretrizes de acordo com cada um dos princípios do DUA nos quadros 4, 5 e 6, para deixar clara essa dinâmica:



Quadro 4 - Redes de reconhecimento - O "o quê" da aprendizagem

<b>I. Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo</b>
<b>1. Proporcionar opções para percepção</b>
1.1 Oferecer maneiras de personalização na apresentação da informação
1.2 Oferecer alternativas à informação auditiva
1.3 Oferecer alternativas à informação visual
<b>2. Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</b>
2.1 Esclarecer a terminologia e símbolos
2.2 Esclarecer a sintaxe e a estrutura
2.3 Apoiar a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos
2.4 Promover a compreensão em diversas línguas
2.5 Ilustrar com exemplos usando diferentes mídias
<b>3. Oferecer opções para a compreensão</b>
3.1 Ativar ou providenciar conhecimentos prévio
3.2 Evidenciar iterações (patterns) pontos essenciais, ideias principais e conexões
3.3 Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação
3.4 Maximizar o transferir e o generalizar
<b>Objetivo: Aprendizizes diligentes e sabedores</b>

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 2, tradução nossa).<sup>8</sup>

Os múltiplos meios de representação do conteúdo são vinculados à rede de reconhecimento, que, de acordo com CAST (2018), propõem a construção dos conhecimentos a partir das percepções, interpretações e entendimento das informações advindas do ambiente, sendo fundamental o uso de múltiplas mídias e métodos para a apresentação dos conteúdos.

O princípio da representação orienta que professores considerem que os alunos são diferentes na forma de perceber e compreender as informações e conteúdos apresentados, principalmente aqueles com deficiências sensoriais, cegos ou surdos, com dificuldades específicas de aprendizagem ou com diferentes línguas e culturas.

Para ampliar o acesso de todos ao conteúdo proposto, podem ser utilizados recursos como textos com legendas, transcrições para vídeos e para os gestos e linguagem corporal, uso de contraste, esclarecimento do vocabulário e dos símbolos,

<sup>8</sup> Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

uso de conversão de texto em fala, ferramentas de tradução eletrônica, suportes visuais e não linguísticos, uso de instruções explícitas e modelos, entre outros.

No princípio da representação, apresentamos um aprendiz diligente e sabedor, que possui conhecimentos prévios, capacidade para utilizar esses saberes na identificação, organização, assimilação de novas informações e na transformação do conhecimento em algo significativo e utilizável.

Quadro 5 - Redes estratégicas - O "como" da aprendizagem

<b>II. Utilizar múltiplos meios de ação e expressão</b>
<b>4. Proporcionar opções para atividade física</b>
4.1 Diversificar os métodos de respostas e o percurso
4.2 Otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio
<b>5. Oferecer opções para a expressão e a comunicação</b>
5.1 Usar meios midiáticos múltiplos para a comunicação
5.2 Usar instrumentos múltiplos para construção e composição
5.3 Construir fluências com níveis graduais de apoio a prática e ao desempenho
<b>6. Oferecer opções para as funções executivas</b>
6.1 Orientar o estabelecimento de metas adequadas
6.2 Apoiar a planificação e estratégia de desenvolvimento
6.3 Interceder na gerência da informação e dos recursos
6.4 Potencializar a capacidade de monitorar o progresso
<b>Objetivo: Aprendizizes estratégicos e direcionados</b>

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 2, tradução nossa).<sup>9</sup>

Os múltiplos modos de ação e expressão estão na rede estratégica e, de acordo com CAST (2018), são relacionadas à forma como os alunos agem no ambiente de aprendizado e expressam o que sabem. A forma como aprendem e expressam esse conhecimento pode variar de acordo com as capacidades, experiências anteriores, deficiências significativas e barreiras de linguagem de cada um.

O professor pode proporcionar diferentes opções para a ação física, expressão e comunicação durante as atividades, flexibilizando a escolha do material, do espaço, da execução da proposta e da demonstração pelos estudantes dos resultados das aprendizagens. Tais como: oferecer o acesso aos materiais e recursos acessíveis; ferramentas que ampliem a participação; uso de teclados e mouses alternativos;

<sup>9</sup> Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

criação e utilização de vídeos, áudios e imagens, manipulação de material concreto e exploração dos recursos das mídias sociais, entre outros.

No princípio da ação e expressão o aprendiz estratégico e direcionado elabora estratégias, reconhece seus pontos fracos e fortes, organiza recursos e ferramentas, que colaboram para sua aprendizagem.

Quadro 6 - Redes afetivas - O "porquê" da aprendizagem

<b>III. Oportunizar múltiplas formas de engajamento</b>
<b>7. Proporcionar opções para incentivar o interesse</b>
7.1 Otimizar a escolha individual e a autonomia
7.2 Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade
7.3 Minimizar a insegurança e a ansiedade
<b>8. Oferecer opções para suporte ao esforço e a persistência</b>
8.1 Elevar a relevância das metas e objetivos
8.2 Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios
8.3 Promover a colaboração e o sentido de comunidade
8.4 Elevar o reforço ao saber adquirido
<b>9. Fornecer opções para autorregulação</b>
9.1 Promover expectativas e antecipações que otimizam a motivação
9.2 Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades
9.3 Desenvolver a autoavaliação e reflexão
<b>Objetivo: Aprendizes motivados e determinados</b>

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 2, tradução nossa).<sup>10</sup>

O princípio do engajamento considera o afeto como elemento essencial para a aprendizagem. No entanto, os alunos apresentam maneiras e preferências variadas para se envolverem com seu aprendizado, influenciados por mudanças internas ou externas, que interferem na motivação e participação nas atividades.

Diante da variabilidade dos estudantes, o docente deve começar proporcionando um ambiente seguro, valorizando os alunos, pois, de acordo com a proposta do DUA, educandos que se sentem seguros são mais abertos aos desafios da aprendizagem.

Como estratégia, pode-se propor o mesmo objetivo de ensino, proporcionando diferentes opções para atrair o interesse de cada estudante; oferecer opções de

<sup>10</sup> Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

atividades com níveis de desafio ajustáveis; ampliar o uso de ferramentas e recursos digitais.

Outro ponto fundamental é apoiar o desenvolvimento do sentimento de comunidade e de pertencimento do aluno ao grupo, incentivar trabalhos em grupos cooperativos, aumentar a relevância das propostas, partindo-se de seus interesses, recompensar os esforços e, para a autorregulação, fornecer avisos e lembretes, além de listas de verificação e propostas, para a autoavaliação e reflexão.

No princípio do engajamento, o desenvolvimento do interesse, persistência, definição dos objetivos, regulação das emoções e monitoramento do progresso conduzem a um aprendiz motivado e determinado.

Ao final de cada percurso, as diretrizes do DUA indicam como objetivo o *expert learners*, que em uma tradução literal são os “aprendizes especialistas”. Na língua portuguesa a palavra especialista é utilizada para definir alguém com habilidades ou conhecimentos especiais em determinada prática, atividade, ramo do saber, entre outros.

Para o DUA, de acordo com CAST (2018), *expert learners* são, cada um a seu modo, aprendizes propositivos e engajados, criativos, conhecedores, estratégicos e orientados aos objetivos. Para Meyer, Rose e Gordon (2014), esse não é um processo estático, mas uma experiência de aprendizagem contínua, ao longo da vida.

O conceito do aprendiz especialista não se refere àquele que sabe mais que os outros, mas, sim, àquele que busca seu desenvolvimento contínuo nos contextos de aprendizagem em que está inserido. Meyer, Rose e Gordon (2014) consideram que a *expertise* pode ser muito diferente em cada pessoa, pois cada uma tem diferentes oportunidades, estágios de desenvolvimento e engajamento.

As diretrizes e pontos de verificação organizados pelo DUA (CAST, 2018) são ferramentas para apoiar a implementação da estrutura nas escolas, por meio de um conjunto de sugestões que apoiam os professores no planejamento de qualquer disciplina ou etapa de ensino, minimizando e/ou eliminando barreiras no acesso ao conteúdo para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências.

Importa reforçar que os princípios, diretrizes e pontos de verificação da estrutura DUA não são listas a serem seguidas de forma engessada, como um modelo de passo a passo, ao contrário, são orientações que se ajustam às necessidades de

cada professor e podem ser guias na elaboração de estratégias e ambientes de ensino flexíveis e acessíveis aos alunos.

A proposta DUA atua em três diferentes dimensões: para o sistema de ensino como um todo, com o foco na promoção da colaboração na comunidade escolar; para os alunos, com foco no currículo e na aprendizagem, e para os professores, como uma abordagem curricular de apoio ao planejamento e ensino, sempre com a perspectiva de maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos.

### **3.2 Abordagem curricular DUA: contribuições às práticas docentes**

O *Design Universal para Aprendizagem (DUA)* é uma abordagem curricular que visa atender às necessidades de todos os alunos, apoiando o planejamento e as práticas pedagógicas de professores. Por isso, ainda que o sistema de ensino municipal ou a escola, por meio do Projeto Político Pedagógico, não fundamente suas concepções na abordagem DUA, é possível e totalmente viável ao professor implementar individualmente a proposta na sala de aula, a partir do conhecimento dos princípios, diretrizes e dos pontos de verificação.

Assim, para esta pesquisa, inicialmente, buscamos compreender como é organizada a proposta curricular para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano do município – contexto de nossos estudos –, com o propósito de, a partir do entendimento desse currículo, verificar as possibilidades de implementação e contribuições da estrutura DUA às práticas docentes.

O documento orientador para o currículo obrigatório do ensino fundamental das escolas públicas e privadas no país é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, com o objetivo de garantir um patamar comum de aprendizagens para todos os estudantes que “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 5).

A proposta da BNCC (BRASIL, 2018) orienta para o desenvolvimento das competências e habilidades, como referência para assegurar as aprendizagens essenciais de cada ano/ciclo, por meio da indicação do que os alunos devem “saber”, definido como a constituição dos conhecimentos e o “saber fazer”, que se refere ao

uso desses saberes nas situações da vida cotidiana e para o exercício da cidadania plena.

Após homologação, ficou determinado que estados e municípios teriam um prazo para reorganizar e efetivar a proposta, elaborar seus currículos e disponibilizá-los para as escolas, até o início do ano letivo de 2020. Diante disso, a Secretaria de Educação do município de Santo André convocou representantes de todos os segmentos da escola, organizou grupos de trabalho para discussão e preparação da proposta curricular da cidade.

Entretanto, esse processo não foi simples; como não existia na rede um documento geral que organizava os conteúdos por ano/ciclo para todas as unidades escolares, essa tarefa exigiu levantamento de informações, sistematização e apropriação das concepções de ensino e dos fazeres constituídos pelas práticas docentes nas escolas. Foi um percurso de muitos embates, desacordos, conflitos e desgastes, que revelou as diferentes concepções de ensino e aprendizagem dos professores em exercício na rede.

Após um período de dezoito meses, o documento passou pela aprovação do Conselho Municipal de Educação, Parecer 003/2019, complementado pela Indicação 002/2019, sendo homologado pela Secretaria de Educação em 17 de dezembro de 2019 e entregue às escolas para referência ao planejamento no ano letivo de 2020.

Na versão final, a proposta está organizada por objetos de conhecimento e habilidades, conforme destacamos no quadro 7:

Quadro 7 - Modelo de currículo - 1o. ao 5o. ano do Ensino Fundamental

<b>COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Práticas de Linguagem: Análise Linguística/Semiótica	
<b>1º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento do alfabeto</b>	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Nomear as letras e recitá-lo na ordem do alfabeto. Conhecer diferentes tipos de letras em diferentes gêneros e suportes textuais
<b>2º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto</b>	Reconhecer as diferentes maneiras de grafar as letras do alfabeto: imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula.

	<p>Utilizar a grafia correta das palavras conhecidas.</p> <p>Identificar letra maiúscula em início de frases e em substantivos próprios.</p> <p>Escrever o nome próprio utilizando a primeira letra maiúscula para o nome e sobrenome.</p>
<b>3º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto</b>	<p>Reconhecer e registrar as diferentes maneiras de grafar as letras do alfabeto: imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula.</p> <p>Utilizar a grafia correta das palavras conhecidas.</p> <p>Utilizar letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.</p> <p>Escrever o nome próprio utilizando a primeira letra maiúscula para nome e sobrenome.</p>
<b>4º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento do alfabeto Ordem alfabética, ortografia e polissemia</b>	<p>Usar dicionários para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras e significados.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regular, direta e contextuais.</p> <p>Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).</p>
<b>5º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento do alfabeto Ordem alfabética Orografia e Polissemia</b>	<p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e irregulares.</p> <p>Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.</p>

Fonte: Adaptado de Santo André (2019, vol. III p.192-240).

Ao explicitarmos a forma de organização da proposta curricular, destacando o mesmo componente para cada ano do ensino fundamental, pretendemos verificar a

possibilidade de aproximação da abordagem do DUA, que propõe um currículo flexível, dos conteúdos propostos no documento, que são referenciais para a elaboração do planejamento de ensino.

Analisando brevemente o documento, observamos que esse modelo de currículo proposto pelo município pode ser considerado aberto, o que, como aponta Carvalho (2014, p. 105), “[...] exige mais trabalho, criatividade, dinamismo e flexibilidade em respeito aos diferentes contextos de sua aplicação e, particularmente, à diversidade do alunado”. A autora ainda comenta que essa abertura pode ser considerada um inconveniente por alguns professores, pois proporcionar igualdade de oportunidade a todos os alunos demanda maior diversificação no planejamento.

Por outro lado, o currículo aberto estabelece ampla autonomia do docente na definição e organização de estratégias, materiais e recursos do processo de ensino, a partir dos conteúdos e objetivos, o que torna viável desenvolver a estrutura indicada pela abordagem DUA no planejamento das situações de aprendizagem.

Para Meyer, Rose e Gordon (2014), um currículo é considerado exitoso quando é flexível para apoiar a variabilidade dos alunos, ajustar-se às necessidades, interesses e preferências pessoais e oferecer oportunidades de acesso à educação equitativa e de qualidade para todos.

Portanto, faz-se necessário que, ao planejar, o professor considere a existência de múltiplos caminhos para a aprendizagem, visto que os alunos têm necessidades individuais diferentes, para então desenvolver uma proposta flexível com foco nos objetivos de ensino.

Para o DUA, os objetivos de aprendizagem são considerados como a base do currículo, CAST (2015) afirma que somente quando fica claro o que o professor deseja que os alunos atinjam, torna-se possível definir quais métodos, materiais e avaliações serão mais adequados.

Nesse sentido, CAST (2015) propõe algumas ideias para apoiar a reflexão dos professores no processo de planejamento, como no exemplo do esquema de três passos, conforme quadro 8:



Quadro 8 - Três passos para pensar o planejamento DUA

<b>Primeiro passo: analise o objetivo da atividade</b>	<b>Segundo passo: Implemente a atividade e observe</b>	<b>Terceiro passo: reflita e replaneje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registre o que o estudante deve aprender, fazer e se preocupar nessa parte da atividade.</li> <li>• Pense sobre o conteúdo de que eles precisam para entender a proposta, organize trabalhos em grupos e com diferentes habilidades para cada tarefa.</li> <li>• Decida qual o objetivo principal desta parte da atividade.</li> <li>• Crie objetivos claros e específicos para os alunos se concentrarem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como os alunos estão utilizando as opções, recursos e ferramentas disponíveis?</li> <li>• Onde os alunos estão com dificuldades ou não atingindo o que você esperava?</li> <li>• O que você tem que ensinar de novo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foi a aula?</li> <li>• Todos os alunos foram capazes de progressos em direção à meta? Como você consegue avaliar?</li> <li>• Quais são algumas ideias que você deseja integrar no desenho da aula na próxima vez?</li> <li>• Como o objetivo conduziu a decisão do design do planejamento?</li> </ul>
<b>Pergunte para você ou para o seu parceiro de planejamento:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meu objetivo é claro e específico?</li> <li>• Eu separei o objetivo principal das outras partes da atividade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu estou usando o feedback dos meus alunos sobre como eles estão aprendendo durante a atividade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu preciso reafirmar ou reorientar o objetivo?</li> <li>• O design do planejamento antecipa a variabilidade?</li> <li>• As estratégias adicionais irão reduzir as barreiras?</li> </ul>

Fonte: Adaptado de CAST (2015, p. 1-3, tradução nossa).<sup>11</sup>

Dessa forma, a abordagem do DUA propõe que o planejamento seja dinâmico e ocorra com base nas reflexões sobre a prática para o replanejamento das próximas ações, sempre com vistas a alargar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Em relação à avaliação, o currículo do município de Santo André reforça as orientações definidas pela LDB n.º 9.394/1996, que no art. 24, dispõe sobre a etapa do Ensino Fundamental, indicando que a “[...] avaliação contínua e cumulativa do

<sup>11</sup> Disponível em: [http://castprofessionallearning.org/wp-content/uploads/2015/09/CAST-Professional-Learning-udl\\_top\\_10\\_learning\\_goals.pdf](http://castprofessionallearning.org/wp-content/uploads/2015/09/CAST-Professional-Learning-udl_top_10_learning_goals.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Outro documento que orienta a proposta curricular são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que indicam a avaliação como parte integrante do currículo, devendo ser realizada pelos professores e pela escola, conforme descreve o art. 32

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente (BRASIL, 2013b, p. 137-138).

Ainda no art. 32, as DCNEB expõem a possibilidade do uso de diferentes instrumentos para a avaliação dos alunos, marcando o caráter flexível desse processo

[...] II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2013b, p. 137-138).

De acordo com Rose *et al.* (2002, *on-line*, tradução nossa)<sup>12</sup> as avaliações devem “avaliar o conhecimento e as habilidades relevantes para os objetivos dos alunos”, por isso não é adequado o uso de modelos padronizados para todos, ainda que essa ideia possa parecer mais justa e igualitária, pode produzir resultados duvidosos para diversos educandos. Os autores complementam

Qualquer teste que dependa de um único meio inevitavelmente, embora não intencionalmente, avalia talentos que podem não ser relevantes para os objetivos de instrução – talentos que estão vinculados ao meio ou métodos que estão sendo usados. Assim, a capacidade ou incapacidade dos alunos de trabalhar com meios e métodos específicos pode confundir a avaliação de seus conhecimentos e habilidades (ROSE *et al.*, 2002, *on-line*, tradução nossa).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/books/101042/chapters/Using-UDL-to-Accurately-Assess-Student-Progress.aspx>. Acesso em: 5 ago. 2020.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

Dessa forma, percebemos que é possível aproximar do currículo do município de Santo André a abordagem curricular do DUA, pois o documento orientador dos conteúdos para a etapa do Ensino Fundamental adequa-se ao conceito de currículo flexível. Desse modo, é possível inserir no contexto das salas de aula e escolas os conhecimentos sobre os princípios e abordagem do DUA, como um apoio aos professores no processo de reflexão e planejamento de objetivos, métodos, materiais e avaliações, favorecendo que as práticas de ensino sejam inclusivas e promovam a participação de todos no aprendizado.

### **3.3 Universalização *versus* focalização nas práticas de ensino inclusivas**

O DUA propõe uma abordagem curricular com base nos estudos da neurociência sobre como nosso cérebro aprende, ilustrando esse processo através das três redes neurais de aprendizagem. A partir desse conhecimento, propõe princípios, diretrizes e pontos de verificação, como uma estrutura que apoia as práticas de ensino, cujo objetivo é minimizar as barreiras ao acesso a uma educação de qualidade.

No entanto, seria um equívoco compreender a proposta do DUA como uma solução única e igual para todos os alunos, pois mesmo maximizando o acesso ao currículo por meio dos múltiplos modos de planejar o ensino, alguns estudantes podem solicitar apoios específicos para que sua participação seja assegurada.

Por isso, é importante reforçar que o “universal” não significa uma proposta única para o atendimento a todos, ao contrário, como afirma Meyer, Rose e Gordon (2014), a abordagem do *Design Universal para Aprendizagem* fundamenta-se no conhecimento de que cada educando necessita ser aceito como único na forma de compreender, engajar-se e demonstrar seus conhecimentos.

Compreender o processo de aprendizado como único pode ser uma dificuldade, pois na escola, muitas vezes, persiste a crença da existência de um aluno médio ou padrão e isso tem deixado às margens, não só aqueles com dificuldades em acompanhar as propostas de ensino, mas também aqueles que não são desafiados por elas. Nesses dois casos, os estudantes estão desmotivados para aprender.

A maioria dos alunos atendidos inicialmente pelo CAST apresentavam essas condições de falta de entusiasmo e eram dominados por sentimentos de incompetência e desânimo. Para Meyer, Rose e Gordon (2014), esses sentimentos

surgem a partir dos desafios vivenciados em algumas áreas, que acabam sendo generalizados para todas. Isso provoca o sentimento de inadequação ou incapacidade para lidar com as propostas escolares, causando danos à autoestima e à aprendizagem.

O senso comum sempre assegurou que todos os indivíduos são únicos, a ciência confirmou e esclareceu que essas diferenças ocorrem devido à grande variabilidade do cérebro humano, que afeta os modos de aprender de cada um. Por isso o DUA afirma ser necessário refletir sobre a condição de “nosso sistema educacional ser projetado em torno da ideia de que a maioria das pessoas aprende da mesma maneira, e que uma educação justa, é uma educação idêntica” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 29, tradução nossa).

Tal perspectiva remete-nos a Mantoan (2003, p. 16), que reitera que “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”, o que demonstra a importância de que os currículos sejam elaborados a partir dos alunos e dos contextos em que estão inseridos.

Assim, a ideia da escola como um espaço justo para todos não se sustenta no fato dos homens serem iguais, o que constitui um dilema na escola, de acordo com Mantoan (2006). Por um lado, se todos receberem tratamentos iguais, corre-se o risco de que as particularidades individuais sejam ocultadas, por outro lado, tratar de formas diferentes os indivíduos pode ressaltar as diferenças, sendo esse um dos dilemas da universalização e focalização no ensino.

Por isso, para a construção de uma escola para todos é preciso enfrentar o desafio da concepção de um planejamento, que tenha em vista as especificidades de todos e de cada um, incluindo-se no “todos” os alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva inclusiva.

Torna-se necessário destacar que o público-alvo da educação especial está inserido na universalização da educação, pois ainda vivenciamos na escola resquícios de uma cultura segregacionista, que nem sempre compreende esse estudante como pertencente ao ambiente escolar, sendo ainda visto como o “aluno de inclusão”. Desse modo, é urgente tornar claro que

Quando me refiro a alunos, refiro-me a todos indistintamente, pois enquanto a escola utilizar a nomenclatura “aluno de inclusão” ela ainda será expulsiva e, portanto, pautada pela lógica da classificação e pelo princípio da

integração, em que um se adapta ao todo, independentemente de quem ele seja (VIEIRA, 2017, p. 60).

Essa visão discriminatória do “aluno de inclusão” define as possibilidades de aprendizagem e participação no contexto coletivo da sala de aula, gerando expectativas de um planejamento específico, terceirizando para os professores especialistas a elaboração de um plano de acompanhamento com objetivos específicos, muitas vezes distantes do currículo proposto para todos.

Claro que não estamos afirmando que os alunos com deficiências não necessitam de métodos, materiais, recursos específicos ou acompanhamento do professor especialista, pois isso seria contrário ao que preconiza a abordagem do DUA, que propõe o uso de diversos recursos como apoio para maximizar as possibilidades de acesso aos objetivos de ensino.

Esta é uma característica da proposta do DUA desenvolvida nesta pesquisa: a partir das necessidades específicas apresentadas por alguns alunos, provocar a reflexão dos professores sobre as possibilidades do uso, de forma abrangente e acessível, de diversos métodos, materiais e recursos para apoiar suas práticas inclusivas e favorecer a participação de todos no processo de aprendizagem.

Disso parte o entendimento de que, por exemplo, em uma atividade em que o aluno precisa desenvolver a escrita de um texto, o professor pode utilizar o computador para um estudante que apresenta questões específicas, mas proporcionar aos demais a opção de utilização desse recurso, beneficiando a todos na execução da tarefa.

Essas práticas de ensino podem ser pensadas a partir da universalização e da focalização, definidas por Marino (2017, p. 56) como a possibilidade de “[...] atender as especificidades, garantindo a universalização, respeitando as diferenças e combatendo as desigualdades [...]”, ampliando-se a compreensão de que, no ensino, universalizar não é o mesmo que padronizar e que propor ações focalizadas não é diminuir a capacidade dos alunos.

Nessa perspectiva, de acordo com Mantoan (2003), a igualdade não pode ser uma categoria que assegura direitos a partir de um ideal de homogeneidade, ao contrário, a escola inclusiva deve ser direcionada a partir das necessidades dos alunos, considerando-se as diferenças para o planejamento das situações de ensino e organização dos ambientes de aprendizagem, que estimulem seus potenciais,

promovam autonomia e proporcionem oportunidade para que todos possam aprender, de acordo com suas possibilidades.

Para elaborar os conceitos de universalização e focalização no ensino, precisamos refletir sobre a transitoriedade entre essas ações nas práticas docentes, com vistas à ampliação da participação de cada um e de todos. Para isso, cabe fazermos o seguinte questionamento: de que forma podemos definir a universalização e focalização a partir da atuação prática do professor nas salas de aula?

Nas ações de universalização, o professor planeja o mesmo conteúdo e objetivo de aprendizagem, apresenta-os de múltiplas formas e oportuniza que, mesmo aqueles alunos que permanecem às margens do aprendizado, sejam alcançados pela proposta e demonstrem interesse pelas atividades.

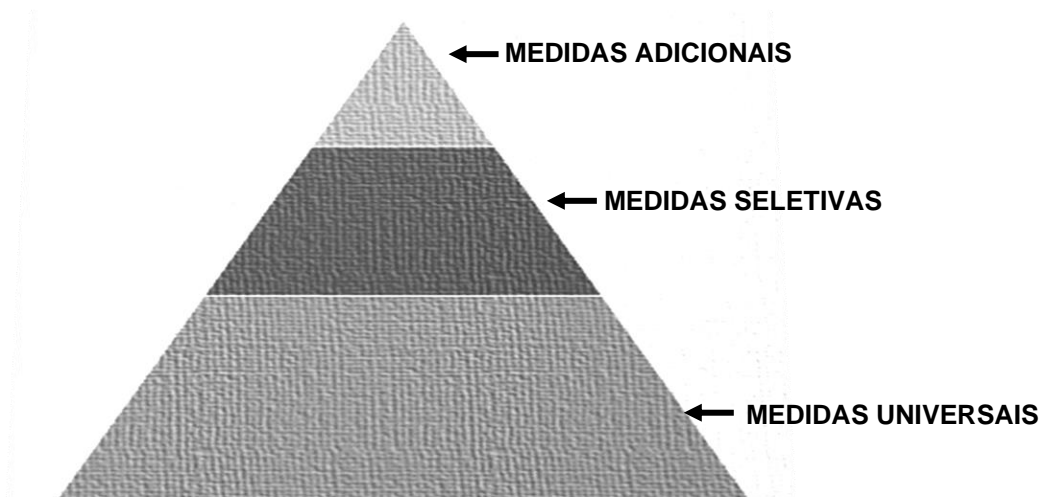
Mesmo assim, considerando-se a diversidade e variabilidade dos educandos, inclusive aqueles com deficiências ou dificuldades significativas, pode ocorrer que alguns não demonstrem condições para acompanhar o conteúdo proposto. Surge, então, a possibilidade da focalização no ensino, ou seja, o docente realiza uma reflexão sobre os objetivos e oferece recursos, estratégias e materiais que apoiem os estudantes nas dificuldades ou necessidades apresentadas.

Para elucidar, destacamos como exemplo a proposta desenvolvida em Portugal, que, a partir do Decreto-Lei n.º 54/2018, fundamenta a educação inclusiva a partir do Desenho Universal para Aprendizagem e da abordagem multinível para acesso ao currículo, que

[...] baseia-se em modelos na opção por medidas de apoio à aprendizagem [...] organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (PORTUGAL, 2018, p. 2919).

A abordagem multinível propõe um modelo de organização com três níveis de intervenção de apoio às aprendizagens dos alunos: medidas universais, seletivas e adicionais, organizadas conforme observamos na imagem abaixo:

Figura 2 - Medidas de ensino



Fonte: Adaptado de Portugal (2018, p. 21).

A pirâmide representa a organização proposta para intervenções em relação às práticas de ensino. Nas medidas universais, ações e recursos têm o objetivo de promover acesso e aprendizagem para todos. Nas medidas seletivas, as práticas são dirigidas aos alunos que demonstram necessidade de algum suporte e nas medidas adicionais, as intervenções são mais frequentes e intensivas, planejadas de acordo com a necessidade de cada educando.

De acordo com o Ministério da Educação/Diretoria Regional de Ensino (PORTUGAL, 2018), a abordagem multinível pode ser caracterizada como

[...] um modelo compreensivo e sistêmico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. Os modelos que integram a abordagem multinível têm em comum um conjunto específico de princípios, características e condições essenciais para o desenho da ação de suporte à aprendizagem. Em especial, constituem-se como modelos de atuação de escola, com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. Com efeito, pode afirmar-se que a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos (PORTUGAL, 2018, p. 18).

A abordagem multinível é um modelo que se aproxima da proposta de universalização e focalização do ensino. No âmbito da universalização, oportuniza medidas de ensino, visando o acesso de todos e de cada um ao currículo. A focalização ocorre quando se utilizam medidas seletivas para o acompanhamento e

apoio às necessidades específicas dos alunos e medidas adicionais, que preveem intervenções significativas, adequações e substituições do conteúdo, quando necessário, para atender à necessidade individual de cada um.

O exemplo destacado da legislação educacional de Portugal deixa claro ao professor que, ao implementar a estrutura do DUA em sua prática na sua sala de aula, ampliam-se as possibilidades de acesso para todos os alunos. No entanto, alguns estudantes podem necessitar de medidas personalizadas, seja na compreensão, na comunicação ou na ação física. Assim, a proposta do DUA orienta o planejamento de modo que o docente antecipe essas necessidades individuais, organizando o acesso a diversas soluções de apoio.



## 4 O PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO, ETAPAS E INSTRUMENTOS

Neste capítulo, apresentamos o método e os procedimentos metodológicos, considerando-se os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, bem como o levantamento das pesquisas correlatas. Em seguida, caracterizamos o município de Santo André, contexto pesquisado e as professoras participantes. Por fim, descrevemos as etapas estabelecidas para a coleta de dados no campo.

Esta pesquisa tem como objeto de estudos as práticas docentes inclusivas e as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* à construção de uma escola para todos. Nesse sentido, delineamos uma investigação que parte do conhecimento empírico, valorizando os conhecimentos adquiridos e as experiências do cotidiano.

A natureza é aplicada, pois “concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais [...] está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 11), gerando conhecimentos para a aplicação prática.

A abordagem é qualitativa, que, como descreve Minayo (2016), tem como objeto de pesquisa o mundo de significados que os sujeitos relacionam com as situações da realidade e do cotidiano, a partir das relações, representações e intencionalidades.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Para iniciar uma pesquisa, é necessário que o pesquisador traga consigo uma questão, um problema que o inquieta e que demanda a busca por soluções. Assim, como já mencionamos, partimos da seguinte pergunta investigativa: quais as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) à formação de professores para a prática da educação especial e inclusiva?

Para responder a essa pergunta, traçamos o objetivo geral: analisar como os princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) podem contribuir para a prática docente inclusiva.

E definimos os seguintes objetivos específicos:

- Aproximar os princípios do DUA às práticas pedagógicas inclusivas;
- Promover reflexões coletivas sobre os princípios do DUA, a partir das práticas utilizadas para a educação especial e inclusiva;
- Identificar quais os princípios do DUA são fundamentais para compor uma formação que contribua com os docentes nas práticas pedagógicas inclusivas;
- Propor um objeto de aprendizagem fundamentado no DUA para apoiar a formação de professores em relação às práticas educativas inclusivas.

Acerca da modalidade, optamos por combinar os métodos da pesquisa narrativa e da pesquisa de desenvolvimento, organizados em três etapas: exploratória, campo e conclusiva, cada qual com seus processos e finalidades específicos.

#### **4.1. Fase exploratória e investigação bibliográfica**

Nesta fase, formulamos o problema de pesquisa, delimitamos o objeto de estudo, definimos objetivos e buscamos suporte teórico, por meio de estudos e da busca de pesquisas correlatas. Realizamos o levantamento bibliográfico, que possibilitou maior aproximação com o tema, por meio da revisão de literatura em livros, artigos e periódicos.

Temos como objetivo nesta pesquisa analisar as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* às práticas docentes, na perspectiva da escola para todos. Nesse sentido, aproximamo-nos do processo de formação continuada dos professores da educação básica, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Na consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos palavras-chave como indexadores para a busca das produções acadêmicas com temas que permeiam nosso estudo, para conhecer o percurso de outros pesquisadores, suas discussões e possíveis resultados, que pudessem colaborar com nosso trabalho, utilizando o recurso das pesquisas correlatas.

Para isso, consideramos as produções dos últimos 5 anos, combinando os temas: formação docente, educação especial, educação inclusiva, educação especial inclusiva, prática docente, teoria e prática e desenho universal da aprendizagem, utilizando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Encontramos um número expressivo de pesquisas relacionadas ao tema, por isso optamos pela utilização de aspas na combinação dos indexadores para efetuar a busca. Esse recurso pareceu-nos funcionar como um filtro e diminuiu as duplicidades, trazendo um resultado mais consistente, conforme descrito no quadro 9:

Quadro 9 - Indexadores da pesquisa em bases de dados

<b>COMBINAÇÃO DOS INDEXADORES</b>	<b>BDTD</b>
“Formação docente” “educação especial”	61
“Formação docente” “educação inclusiva”	57
“Desenho universal para a aprendizagem”	4
“Educação especial inclusiva” “prática docente”	01
“Teoria e prática” “educação especial”	24

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados obtidos, realizamos uma leitura exploratória dos títulos e resumos, descartando as produções que tratavam de áreas específicas da formação de professores, que não eram do nosso campo de interesse, como:

- Especialistas nas áreas de química, matemática, educação física, entre outras;
- Específicas para estudo das deficiências previamente determinadas, como cegueira, surdez, deficiência intelectual;
- Estudos sobre educação superior;
- Análise de programas de formação específicos de municípios e estados brasileiros;
- Estudos com foco apenas no atendimento educacional especializado;
- Estudos de outras áreas como saúde e tecnologia, entre outras.

Após essa verificação inicial, selecionamos as produções que apresentavam, no resumo, temas que permeiam esta pesquisa, conforme apresentamos no quadro 10:

Quadro 10 - Produções relacionadas ao tema de interesse da pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>
O professor inclusivo: uma invenção contemporânea	PERREIRA, Mônica de Fatima Silva Cavalcante	2014	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática	GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy	2014	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva	COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira	2014	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação.	SCHNEIDER, Fernanda Chagas	2016	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente	ANJOS, Pollianna Garcia	2018	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas
Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	ZERBATO, Ana Paula	2018	Tese	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando-se os dados apresentados no quadro, encontramos na dissertação de Pereira (2014) uma discussão em relação às práticas discursivas sobre o surgimento do professor ideal para trabalhar com a Educação Inclusiva. A pesquisadora procura compreender tais práticas e seus efeitos de poder e verdade, a partir das teorizações de Michel Foucault. Como resultado, sugere que a formação do professor inclusivo atende aos dispositivos estatais para uma política de prevenção de risco, causando nos professores a (auto) responsabilização em relação ao desenvolvimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Guasselli (2014) analisa em seu estudo a produção de conhecimento, estabelecendo relação entre a formação continuada, por meio do acompanhamento aos alunos egressos do curso de pós-graduação em Educação Especial e a prática na escola de ensino regular. A autora conclui que a formação continuada para a educação inclusiva é uma ação complexa, por envolver saberes de diferentes naturezas, os quais estão além do campo epistemológico e prático, sendo necessário o envolvimento das esferas públicas e a valorização docente.

Em sua pesquisa, Costa (2014) busca compreender e identificar a influência da formação continuada nas representações sociais de alunos com deficiência pelos professores do ensino fundamental, por meio da problematização da prática docente. A autora afirma que, por meio da aproximação do conhecimento teórico com a prática sobre a educação inclusiva, observou-se uma mudança nos discursos e na reelaboração de estratégias dos professores.

Na tese de Schneider (2016), relata-se as modificações recentes ocorridas com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e aponta-se possibilidades de uso dos ambientes virtuais para a formação continuada de professores. Além disso, verifica-se a possibilidade desses ambientes aproximarem professores na troca colaborativa de conhecimento, favorecendo as ações pedagógicas.

Na dissertação de Anjos (2018), encontramos um estudo de caso específico do Estado do Pará, em que a autora pesquisa a estrutura e organização da formação continuada, trazendo como resultado a revelação de que as ações formativas ocorrem de forma esporádica e descontextualizada, sem a participação efetiva dos professores.

Zerbato (2018) discute em sua tese a formação de professores e a elaboração de estratégias que favoreçam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial. Para isso, utiliza as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem, como forma de qualificar os momentos formativos. A autora conclui o estudo com indicações para a elaboração de estratégias que permitam a participação e aprendizagem de todos.

As produções apresentadas estão no mesmo campo de interesse de nossa pesquisa, versando sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva. Destacamos a relevância das pesquisas de Costa (2014), que pode indicar

como se dão as representações sociais de alunos com deficiência pelos professores do ensino fundamental, ampliando nosso olhar para essas atitudes; de Schneider (2016), que traz possibilidades no uso dos ambientes virtuais para a formação continuada, tema do nosso interesse, principalmente para a elaboração do produto desta pesquisa; e, por fim, a tese de Zerbato (2018), que trata do Desenho Universal para Aprendizagem e pode colaborar com nossa reflexão sobre possíveis estratégias de formação continuada.

Para conhecer melhor nosso universo de pesquisa, em concordância com o pensamento de Imbernón (2009), de que tudo o que se explica não serve para todos em todo lugar, pois o contexto condiciona as práticas de formação dos professores, analisamos a dissertação de Batistão (2013), pesquisadora local, que investigou a educação inclusiva no município de Santo André, incluindo um capítulo com o histórico sobre o Centro de Atenção e Desenvolvimento Educacional (CADE), serviço que coordena as ações da educação inclusiva na cidade.

Essas pesquisas, realizadas por outros pesquisadores em contextos e momentos históricos diversos, contribuem como indicadores para nosso percurso, pois estão fundamentadas em estudos teóricos e empíricos que enriquecem o conhecimento do tema.

Diante disso, é notório que existe uma vasta produção na área de formação continuada de professores para a educação especial e inclusiva. Isso poderia indicar que nossa pesquisa não tem relevância. No entanto, pouco se produziu sobre as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem*, principalmente na perspectiva da escola para todos, como propomos nesta pesquisa.

Acreditamos que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas nos saberes e fazeres dos professores. Portanto, nosso estudo, por meio dos relatos de experiências, discussão e reflexão no coletivo acerca do currículo flexível, métodos, materiais, estratégias e recursos, aproxima os princípios do DUA às práticas pedagógicas inclusivas, visando ampliar o acesso ao conhecimento e aprendizagem para todos os alunos.

Desse modo, consideramos que nossa pesquisa pode colaborar para qualificar as ações pedagógicas dos professores em relação às aprendizagens de todos os alunos, inclusive aqueles público-alvo da educação especial matriculados nas escolas regulares, estruturando uma formação em serviço que considere as práticas e suas

análises como possibilidades para a construção de uma escola em que o conhecimento é para todos.

## 4.2 Fase da investigação em campo

Organizamos a fase da investigação em campo em duas etapas, pois, conforme mencionamos, fizemos opção pelo método combinado: na primeira etapa, para a coleta dos dados, utilizamos a pesquisa narrativa, por meio da escrita de relatos de experiência e práticas docentes; na segunda etapa, utilizamos a pesquisa de desenvolvimento (DBR) para os ciclos de validação do Objeto de Aprendizagem (OA).

Na fase conclusiva, analisamos os dados coletados, com base no referencial teórico que sustenta nossa pesquisa, desenvolvemos, avaliamos, validamos junto aos participantes o produto educacional e elaboramos o relatório final.

Nossa escolha pela pesquisa narrativa pautou-se, principalmente, no seguinte excerto: “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48). Essa definição vem ao encontro da nossa intenção de, por meio da escrita dos relatos de memória, conhecer as experiências dos professores em relação às práticas inclusivas.

Nesse sentido, Paiva (2008) colabora, apontando a pesquisa narrativa como um método que consiste na coleta de histórias, através de entrevistas, diários, relatos escritos, entre outros, que possibilitem ao pesquisador descobrir informações para entender um fenômeno. Outra autora que coaduna com a importância da escrita narrativa é Oliveira (2011), que destaca que

[...] o ato de escrever narrativas, de narrar episódios de aulas, revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores. Acredita-se que a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Ainda sobre isso, Oliveira (2011, p. 290) afirma que escrever “[...] exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever [...]”, possibilitando a criação de novas estratégias a partir do processo de reflexão, ação e nova reflexão.

Diante disso, decidimos pelo uso da escrita narrativa, propondo que as professoras participantes revisitassem suas memórias e experiências acerca das

práticas inclusivas, a partir dos desafios vivenciados com alunos com deficiência, em um texto narrativo com, no máximo, duas páginas.

Importa esclarecer que nossa decisão em propor essas narrativas das práticas inclusivas com alunos com deficiências baseou-se na declaração de muitos professores sobre as dificuldades para planejar conteúdos e propostas de ensino que incluíssem todos os estudantes (com e sem deficiência).

As narrativas constituíram o ponto de partida para a reflexão sobre as práticas inclusivas docentes e construção de uma proposta de formação sobre o DUA no contexto da escola para todos. Por isso, de posse dos relatos, fizemos a leitura, análise e aproximação dos princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) das experiências descritas.

Utilizamos como base para organizar os dados colhidos nos relatos de memória docentes o método de Freire (1979), que propõe três fases: o levantamento das palavras e temas mais significativos; a análise dos significados dos temas e palavras; apresentação de desafios ou situações-problema e debate acerca deles.

Após a análise dos relatos e definição dos temas, partimos para a segunda etapa, utilizando como instrumento de coleta de dados a roda de conversa. Foram organizados três encontros que, devido ao momento de isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19, ocorreram mediados pela tecnologia.

Nossa opção pela roda de conversa fundamentou-se na definição de Moura e Lima

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 2).

Ademais, no contexto da pesquisa narrativa, entendemos que a roda de conversa proporcionou aos participantes a oportunidade de expressarem suas opiniões e entendimentos sobre os temas em discussão simultaneamente, favorecendo o compartilhar das experiências e a construção coletiva de conceitos e novos saberes.

Nesse movimento dinâmico das rodas de conversa, intencionamos promover o aprender juntos, por meio do diálogo livre e afetivo.



As experiências de que falamos, sobre que discutimos criticamente e que se vão fixando agora na gravação do nosso diálogo emergem num discurso vivo, livre, espontâneo e dinâmico. É importante, contudo, sublinhar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade [...] O estilo é que é diferente, enquanto oral. É mais leve, mais afetivo, mais livre (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 7).

Durante a realização dessas rodas de conversas, seguimos o procedimento da pesquisa de desenvolvimento, que propõe, pelo menos, três ciclos de aplicação com análise, avaliação e validação da proposta. Em cada ciclo de aplicação (roda de conversa), são apresentados os dados colhidos na fase anterior, por meio das narrativas das professoras e aproximações com a abordagem do DUA.

A pesquisa de desenvolvimento ou *Design Based Research* (DBR) é definida como

[...] uma metodologia que desenvolve a avaliação de seus resultados [...] a necessidade de associar o desenvolvimento de uma investigação DBR a um resultado concreto, a uma solução prática e aplicada para um problema ou situação dado, de forma a contribuir com a aplicação e validação do nosso objeto de aprendizagem no universo pesquisado (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 2).

A pesquisa DBR, de acordo com Matta, Silva e Boaventura (2014), tem um caráter formativo, pois considera todos os envolvidos, participantes e pesquisadores, na construção de um resultado coletivo para a situação-problema.

Os autores Matta, Silva e Boaventura (2014), com base nos estudos de Mckenney e Reeves (2012), destacam cinco características da DBR:

**1] Teoricamente Orientada:** Os princípios teóricos como ponto de partida e chegada e foco para diálogo e validação pelos participantes envolvidos;

**2] Intervencionista:** desenvolve uma aplicação para a prática;

**3] Colaborativa:** é sempre conduzida em meio a vários graus de colaboração;

**4] Fundamentalmente responsiva:** desenvolve diálogo entre a sabedoria dos participantes; o conhecimento teórico, suas interpretações, e aqueles advindos da literatura; e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo;

**5] Iterativa:** cada desenvolvimento é o resultado de uma etapa, de um processo de arquitetura cognitiva, e necessariamente será o início do próximo momento de aperfeiçoamento e de melhorias.

A metodologia DBR é adequada para o desenvolvimento de produtos educacionais aplicados à educação a distância, entre eles, como afirma Matta, Silva e Boaventura (2014), os programas educacionais como formações e desenvolvimento profissional para professores.

Dessa forma, a pesquisa de desenvolvimento apoiou nosso objetivo para a organização de um produto no formato de curso na modalidade a distância (EAD), com videoaulas disponibilizadas em ambiente *on-line* ou plataforma de ensino, abertas e gratuitas, proporcionando amplo acesso a todos da comunidade escolar.

#### **4.3 Universo, campo e caracterização das participantes da pesquisa**

Realizamos nossa pesquisa no município de Santo André, cidade que está localizada na Região Metropolitana do Estado de São Paulo e que, de acordo com o *site* do IBGE<sup>14</sup>, possui uma área territorial de 175,782 km<sup>2</sup> e uma população estimada para 2020 de 721.368 pessoas.

No que tange à educação, o IBGE (2010)<sup>15</sup> apresenta uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,4%, sendo que para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública em 2017, apresentou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,5, sendo que, de acordo com as metas de qualidade para educação básica, um valor acima de 6 “corresponde a um sistema educacional de qualidade, comparável aos países desenvolvidos” (INEP, 2019, *on-line*)<sup>16</sup>.

Em relação à educação na perspectiva da educação inclusiva, a cidade tem uma história pioneira, com início em 1989 quando, de acordo com Batistão (2013), começou a investir nas políticas públicas locais para a construção de um sistema de ensino inclusivo, com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência na rede regular.

Esse percurso não foi contínuo, Batistão (2013) aponta como motivo as diferentes concepções sobre a educação inclusiva, apresentadas pelas equipes de gestão do município na época. Por isso, em alguns períodos, o atendimento nas

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santo-andre.html>. Acesso em: 23 dez. 2020.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://basedosdados.org/dataset/br-inep-ideb>. Acesso em: 23 dez. 2020.

escolas retornou ao modelo de integração e salas especiais, causando um retrocesso nas ações inclusivas, que foram retomadas somente a partir de 1997.

Para garantir a continuidade desse trabalho inclusivo e evitar que na troca das gestões municipais ele fosse descartado, foi instituído em 2000, pela Lei n.º 8144, o Centro de Atendimento e Desenvolvimento Educacional - Direitos Humanos (CADE), ficando definidas suas competências, atribuições e a composição da equipe.

Outra ação do município que contribuiu com a instauração da educação inclusiva foi a aprovação da Lei n.º 8.233, conhecida como Lei Dinah Zekcer, que trata da garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos alunos com deficiência e estabelece os seguintes critérios

Art. 1º - Fica assegurada matrícula para o aluno portador de necessidade especial na unidade de ensino municipal mais próxima de sua residência, independente de vaga.

Art. 2º - Para assegurar a matrícula o aluno portador de necessidade especial apresentará documento comprobatório de residência no instante que fizer a solicitação junto à unidade de ensino municipal.

Art. 3º - Fica facultado à unidade escolar a solicitação de atestado médico para comprovar a deficiência alegada.

Art. 4º - As unidades escolares onde estiver matriculado aluno portador de necessidade especial garantirão a permanência, priorizando como meta a adequação dos seus espaços físicos (SANTO ANDRÉ, 2001, p. 1).

No entanto, essa “obrigatoriedade” da matrícula imposta pela lei, apesar de transcorridos dezenove anos, ainda é desconhecida e causa estranhamento em algumas equipes gestoras e professores, diante da necessidade de acolher o aluno na escola, independentemente das alegações de falta de estrutura adequada ou pessoal especializado.

O município, de acordo com informações da Gerência de Educação Inclusiva<sup>17</sup>, conta com a seguinte organização das unidades escolares:

- 46 creches para atendimento à faixa etária de zero a três anos;
- 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), que atendem a educação infantil – crianças entre 4 e 5 anos –, ensino fundamental, 1º ao 5º ano, sendo que em algumas unidades são oferecidos atendimentos à Educação de Jovens e Adultos (EJA);

---

<sup>17</sup> Informações extraídas diretamente do setor de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

- Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP), que oferecem a educação de jovens e adultos e cursos profissionalizantes;
- 12 Centros Educacionais de Santo André (CESA) que, além do ensino regular, oferecem aos alunos atividades extras, como natação, balé, entre outras.

O acompanhamento realizado pela equipe do CADE estende-se a todas as unidades de ensino do município. Para isso, dispõe de uma equipe de 38 Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI) que, por meio do serviço itinerante, acompanham o processo de inclusão dos 1.210 alunos, público-alvo da educação especial, matriculados no ano de 2019 nas escolas municipais.

Compõe o serviço do CADE, uma equipe de profissionais que atua nas unidades escolares, no apoio aos educandos com deficiência para as atividades de alimentação, higiene, mobilidade e atividades pedagógicas, composta por Agentes de Inclusão Escolar (AIE) e Estagiários de Pedagogia.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por uma equipe de dezenove Professoras do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), as quais atuam nas “escolas polos”, que são unidades escolares que possuem as salas de recursos multifuncionais.

A estrutura de atendimento é composta por salas de recursos multifuncionais do tipo I, que atendem aos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e uma sala do tipo II, que atende aos alunos com baixa visão e cegueira.

O Atendimento Domiciliar (AD) e o Atendimento Hospitalar (AH), realizados em 2019 por duas professoras, são destinados aos alunos com deficiência, afastados das atividades escolares por laudos médicos, de modo a garantir a continuidade do desenvolvimento e aprendizagem.

Para todos os alunos em AD/AH afastados por período maior que 60 dias, a Secretaria de Educação, por meio do Departamento de Ensino Infantil e Fundamental (DEIF), realiza atribuição de professores da sala regular, em regime de flexibilização da carga horária, possibilitando o deslocamento para o atendimento domiciliar.

O município oferece o atendimento no Polo Bilíngue, com proposta inclusiva, que envolve três escolas da rede, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA para atendimento aos alunos surdos e tem como objetivo a apropriação da Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da aquisição do português escrito. Essa proposta, além de oportunizar o ensino bilíngue a todos os alunos, promove formações aos professores, funcionários e familiares.

Como parte do serviço, o CADE dispõe do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), composto por profissionais que atuam nas áreas de neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicopedagogia. Realiza as avaliações multidisciplinares nos alunos da rede a partir da indicação dos professores, intervenção para os estudantes com transtornos e ou dificuldades de aprendizagem e estimulação para as crianças da educação infantil.

Os profissionais do CADE, juntamente com os especialistas do CAEM, são responsáveis pelas ações de formação continuada nas unidades escolares da rede em relação às temáticas da educação especial e inclusiva, transtornos, dificuldades de aprendizagem e outros que colaborem com a qualificação dos profissionais da educação.

A estrutura organizada pelo município tem como objetivo o processo de inclusão dos alunos nas escolas regulares, promovendo não só o acesso, mas também uma rede de apoio que contribua com o fazer do professor na sala de aula, diante dos desafios de ensinar a todos os alunos.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professoras da rede municipal de ensino, atuantes nas escolas de ensino fundamental do 1.º ao 5.º ano. Como no município pesquisado todas as escolas da rede são inclusivas, não foi necessário indicar uma escola específica como campo. As professoras foram convidadas à participação voluntária, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Estabelecemos dois critérios para escolha das professoras participantes: atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e, principalmente, demonstrar interesse e curiosidade em conhecer as contribuições do DUA para as práticas docentes, pois cremos que esse interesse é o que possibilita o desenvolvimento e as novas aprendizagens, pois, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 83).

Para caracterizar o grupo de docentes participantes, utilizamos um questionário no formato *on-line*, com o intuito de conhecer o percurso formativo e a atuação profissional das participantes no magistério.

Por isso, propusemos algumas questões sobre os temas que permearam esta pesquisa, como formação de professores e educação especial na perspectiva inclusiva, permitindo conhecer um pouco mais de cada uma das docentes, conforme demonstramos no quadro 11:

Quadro 11 - Caracterização das professoras participantes

<b>NOME<sup>18</sup> E IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>	<b>ATUAÇÃO (2020)</b>
Marina, 48	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação: Gestão Escolar e Psicopedagogia da Educação Especial	27 anos	1º ano
Juliana, 35	Graduação em Pedagogia Pós-graduação Educação Especial Inclusiva, Psicologia e Educação, Ciências e Tecnologia. Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais	15 anos	PAEI
Fernanda, 37	Graduação em Pedagogia Pós-graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica	16 anos	PAEI
Camila, 47	Pós-graduação Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem e Arte na Educação	27 anos	3º ano
Mariana, 30	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Neuro psicopedagogia	6 anos	1º ano
Luiza, 58	Graduação em Letras e Pedagogia, Especialização: Literatura Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial (Lato Sensu)	31 anos	PAEE

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>19</sup>

Nesse processo de caracterização do grupo, as professoras declararam que haviam participado de cursos sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, por meio de formações oferecidas pela rede municipal e, também, por eventos frequentados por iniciativa e interesses pessoais.

Essas declarações reafirmam a relevância dos momentos formativos para apoio às práticas. De acordo com as professoras, as formações ainda mantêm o caráter informativo, ou seja, tratam da deficiência, oferecendo possibilidades para

<sup>18</sup> Nomes fictícios.

<sup>19</sup> Vide Apêndice B.

ampliar o conhecimento sobre suas características específicas e favorecem ao professor planejar propostas adequadas aos alunos com deficiência.

Essas afirmações demonstram que a prática docente ainda se mantém alicerçada no modelo médico. Quando se refere às reflexões sobre potencialidades dos alunos e organização do planejamento, os professores ainda focam as deficiências ou limitações. Isso amplia a relevância desta pesquisa, pois o DUA propõe que a variabilidade – e não as deficiências – dos alunos sejam consideradas nos planos de ensino.

Sobre o conhecimento do grupo em relação às especificidades da Educação Especial e Inclusiva e o público a que se destina, algumas professoras utilizaram termos que não são mais adequados. Por exemplo, utilizaram “portadores” de deficiência ou “integração”, para se referirem ao público e à perspectiva inclusiva. No geral, demonstraram compreender que esse atendimento se refere tanto ao aluno com deficiência no ensino regular, quanto à perspectiva de uma escola para todos. Tal constatação define-se nas palavras da professora Marina

*Acredito que a educação é inclusiva, quando atende a todos. Quando oferece um ambiente escolar onde todos os alunos possam conviver e aprender, independentemente deste aluno possuir alguma deficiência. Numa sala de aula nós professores, precisamos promover a inclusão de todos diariamente, independente do aluno ser portador de deficiência. Vejo todos como diferentes, cada um com suas características, especificidades e necessidades. Meu olhar está sempre atento para incluir (Professora Marina, Relato 1).<sup>20</sup>*

Apesar dessa compreensão mais ampla, importa esclarecer que o serviço oferecido pelo município de Santo André para as escolas e professores, por meio da Gerência de Educação Inclusiva, dirige-se apenas aos alunos público-alvo das políticas de educação especial, que devem ser devidamente diagnosticados pela área da saúde. Esse direcionamento do serviço causa, muitas vezes, conflitos entre a expectativa dos docentes da sala regular em relação às parcerias e colaboração com os especialistas PAEI e PAEE.

Por fim, buscamos, por meio do questionário de caracterização, verificar se o grupo de professoras possuía conhecimentos prévios sobre a abordagem do *Design*

---

<sup>20</sup> Falas e textos das docentes foram transcritos exatamente como os originais, respeitando-se a integridade das ideias das participantes, ainda que represente desvio da norma-padrão em alguns trechos.

Universal para Aprendizagem. Nosso objetivo era ter informações para poder organizar as rodas de conversa com o grupo. Notamos que apenas uma professora conhecia o DUA, sendo para as demais um tema novo. Mas importa destacar que, mesmo com um conhecimento superficial, a temática despertou interesse e entusiasmo no grupo.

Com base nessas informações, iniciamos nossas rodas de conversa com a apresentação da proposta e estrutura do DUA para que, a partir desse conhecimento, pudéssemos propor a reflexão coletiva sobre as práticas inclusivas narradas e as contribuições da abordagem.

Constituir esse grupo de participantes para nossa pesquisa trouxe-nos muitas alegrias. Eram professoras com diferentes tempos de vivência na educação. Algumas passaram, inclusive, por muitas mudanças no ensino e aprendizagem, outras estão nos primeiros passos do percurso e desenvolvimento profissional. Por isso, cada uma, do seu lugar de fala, trouxe contribuições essenciais às reflexões acerca das contribuições do DUA às práticas inclusivas, colaborando com a estruturação da proposta de um curso de formação docente sobre a temática.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos em campo**

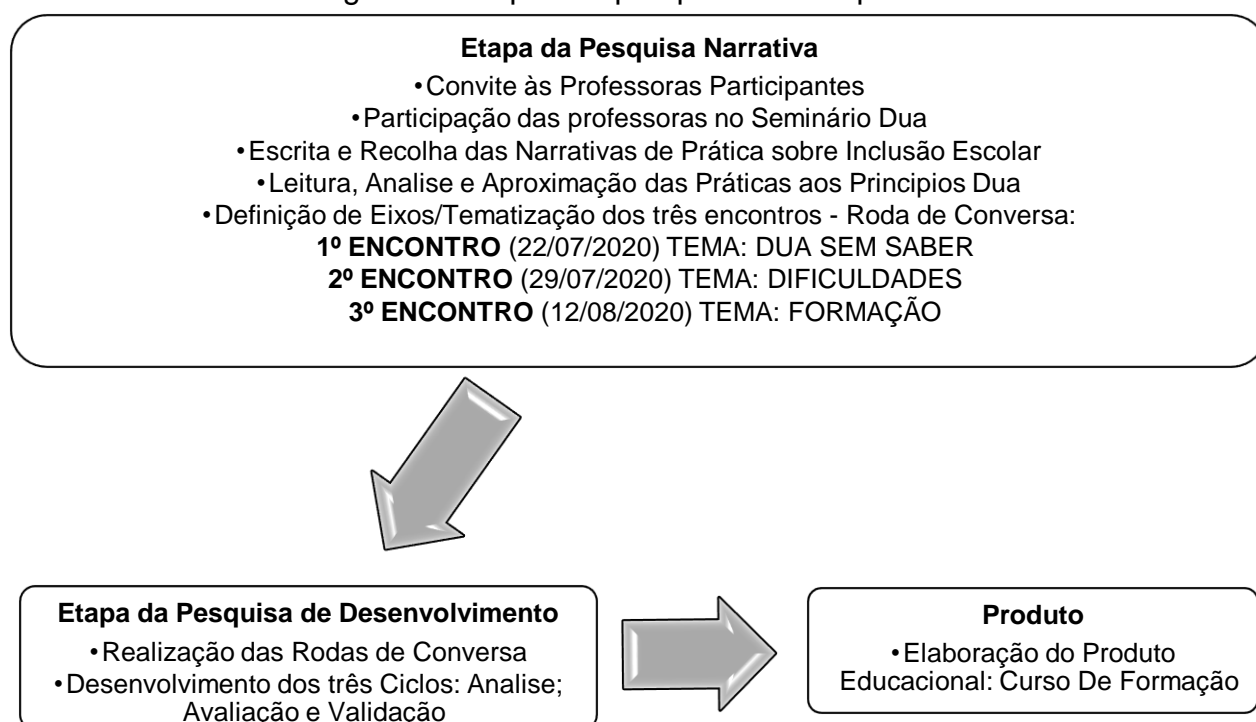
A primeira etapa desta pesquisa foi exploratória. Desenvolveu-se por meio de leituras, levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas, os quais contribuíram para a definição da pergunta, dos objetivos, e do percurso metodológico.

A etapa de campo, de acordo com Minayo (2016), é o momento para estabelecer diálogo entre os estudos teóricos, construídos na fase exploratória, e a realidade do universo pesquisado.

Dessa forma, organizamos a pesquisa de campo em duas etapas, conforme ilustrado na figura 3:



Figura 3 - Etapas da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Faz-se necessário esclarecer que, devido à situação do distanciamento social imposta pela pandemia do COVID-19, ajustamos nossos procedimentos. Todos os contatos com o grupo de participantes ocorreram virtualmente, garantindo a segurança de todas.

Diante disso, nosso primeiro diálogo com o grupo de professoras ocorreu por *e-mail*, com o envio do convite para participação na pesquisa narrativa. Percebemos que retomar as memórias de experiências e práticas vividas na escola pode ser desafiador para muitos professores. Eles percebem a escrita como reveladora de concepções e atitudes, podendo causar um certo desconforto diante da dúvida: afinal, o que escrever?

Quando a escrita é direcionada por perguntas em entrevista ou questionários pode facilitar a organização do pensamento e, conseqüentemente, as respostas são rápidas. No entanto, quando a proposta apenas convida à escrita, faz-se necessário uma respiração profunda e um momento de reflexão para buscar nas memórias marcas boas ou ruins e escolher contá-las em palavras.

Com as professoras participantes desta pesquisa, optamos por fazer um convite para escrita livre, apenas com o pedido: conte-nos suas experiências com a inclusão escolar, pois “O ato de lembrar pode trazer consigo recursos de vitalidade e ânimo, gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 31).

Podemos afirmar que, de fato, elas revelaram diversas questões que permeiam o cotidiano da escola, a prática docente, o processo de inclusão escolar e a formação de professores.

Dias depois do envio do *e-mail* convite, no entanto, uma professora desistiu, alegando falta de tempo e disponibilidade para escrever e participar das demais etapas da pesquisa, ainda que tenha, inicialmente, demonstrado genuíno interesse pelo tema. Ao ser esclarecida acerca do envolvimento necessário, recuou, deixando uma questão para reflexão: será que a desistência se deu ao perceber o quanto revelaria de sua prática inclusiva em sua escrita?

No mês de maio de 2020, as professoras foram convidadas a participar do Seminário: “O *Design* Universal para Aprendizagem e a Inclusão Escolar”. Este encontro foi organizado pelo grupo de pesquisa Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI), com objetivo de proporcionar acesso aos conhecimentos sobre os princípios e abordagem do DUA.

No final de mês de junho de 2020, recebemos as devolutivas dos relatos por *e-mail*. Com todos em mãos, realizamos a leitura, seguindo nosso objetivo específico de aproximar os princípios do DUA às práticas pedagógicas inclusivas.

As narrativas, após análise e tematização, foram subsídios para as discussões nas rodas de conversa, colocando em evidência os fazeres docentes no cotidiano da escola e proporcionando a reflexão, pois “[...] a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los [...], mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (NÓVOA, 2009, p. 5).

Para as tematizações, seguimos as três fases propostas por Freire (1979): o levantamento das palavras e temas mais significativos; a análise dos significados dos temas e palavras; apresentação de desafios ou situações-problema e debate acerca deles.

Dessa forma, para o levantamento das palavras e temas significativos, buscamos identificar, nas situações do cotidiano narradas pelas professoras, os indicativos de saberes e fazeres comuns ao grupo. Assim, conforme fazíamos a leitura dos relatos, as tematizações dos três encontros se constituíam.

Para definir o tema do primeiro encontro, retomamos os princípios e diretrizes da abordagem DUA como referencial. Buscamos perceber nos relatos quais as práticas docentes coadunavam-se com as propostas que consideravam os múltiplos meios de apresentação, engajamento e expressão com foco na participação e aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, definimos como o tema desse encontro como - DUA sem saber – que objetivou revelar que muitas práticas cotidianas encontradas nos relatos, aproximavam-se da proposta DUA, propondo a partir dessa constatação, a ampliação das discussões e reflexões acerca desses fazeres.

Ligamos o princípio dos múltiplos meios de representação do conteúdo às práticas que indicavam uso de diferentes recursos, que possibilitaram ampliar a compreensão dos alunos, como material concreto, material ampliado, vídeos, áudios, entre outros.

Para aproximação do princípio que propõe múltiplos meios de ação e expressão, destacamos práticas que indicavam as diferentes propostas que incentivavam o uso de diferentes espaços. Levamos em conta as organizações de grupos de trabalho que permitiam aos alunos demonstrarem os saberes construídos ao longo do percurso e as formas utilizadas pelas professoras para avaliar as aprendizagens.

No princípio de engajamento, verificamos as narrativas de propostas que partiam do interesse dos alunos, valorizando seus diferentes saberes e preferências. Destacamos as que consideravam a motivação e o afeto como elemento essencial para a aprendizagem.

A proposta dos múltiplos meios da abordagem do DUA ocorre quando o professor elabora estratégias abertas e diversificadas que possam ser exploradas de acordo com os interesses e as possibilidades de cada estudante. Como afirma Mantoan (2011b, p. 65), o “professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos pedagógicos básicos”. Ao contrário, esse professor

busca compartilhar com os alunos “a construção/autoria dos conhecimentos”, deixando claro que o aluno é o centro do planejamento de ensino.

Para definir a tematização do segundo encontro – Dificuldades –, consideramos as situações descritas pelas professoras que indicavam oportunidades de ampliar a reflexão acerca das contribuições dos princípios do DUA para o planejamento e organização de ambientes e propostas de ensino flexíveis, considerando os contextos desafiadores das salas de aula, na escola para todos.

Entre as dificuldades destacadas, estavam questões de comportamento, resistência dos alunos para participar da rotina e das propostas, falta de interação, falta de autonomia, dependência demasiada de apoios e os diagnósticos, entre eles as dificuldades de aprendizagem, os transtornos e as deficiências. Foi citada, ainda, a ausência de parceria com os professores especialistas para o planejamento.

Entendemos que as dificuldades enfrentadas pelos professores nas salas de aula podem ocorrer porque a escola não promove mudanças e ainda opta por práticas antigas, o que, de acordo com Mantoan (2011b, p. 64), “visam mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas”. E ainda

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam alguma dificuldade maior de aprender ou deficiência específica. Porque em cada sala de aula sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas. Sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem aqueles que protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais (MANTOAN, 2011b, p. 64).

Para o DUA, o aluno deve ser o centro da aprendizagem, por isso apoia o currículo escolar que seja flexível, de modo a possibilitar que as diferentes formas de aprendizagem sejam contempladas. Para Meyer, Rose e Gordon (2014), o currículo deve ser definido para apoiar e acomodar adequadamente a diversidade e variabilidade dos alunos, ajustando-se às necessidades e interesses, fornecendo oportunidades de acesso e aprendizagem para todos.

Definimos como o tema do terceiro encontro – Formação –, pois observamos que nos relatos, as professoras não indicaram explicitamente a necessidade de formação continuada. No entanto, diante das dificuldades narradas, foi possível perceber que existe uma inquietação e uma busca por conhecimentos que possam contribuir com a ressignificação dos saberes e fazeres nas práticas inclusivas.

Destacamos para essa tematização trechos em que as professoras relataram a necessidade de saber mais sobre as deficiências, as trocas com o coletivo para construir novos conhecimentos, a reflexão “da” e “na” prática e a importância de conhecer e planejar adequações que atendam as especificidades dos alunos.

Trazer o tema da formação para a discussão tornou-se importante como possibilidade de investigação para duas questões desta pesquisa: investigar as contribuições do DUA para as práticas inclusivas e dialogar com as professoras sobre a organização e estrutura do nosso produto educacional, uma proposta de formação sobre o tema.

Com os temas definidos, seguimos para a realização das rodas de conversa com as professoras. Tínhamos como proposta estabelecer diálogo com as participantes a partir das práticas relatadas, pois, de acordo com Nóvoa (2009, p. 28), o “registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”, contribuindo para despertar interesses por novos conhecimentos.

Importa esclarecer que nossa opção por rodas de conversa como método de coleta, coaduna com a rigorosidade necessária à pesquisa científica.

É importante, contudo, sublinhar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade. Há quem pense ingenuamente que o rigor na análise só existe quando alguém se fecha em quatro paredes [...] na intimidade silenciosa dos livros ou dos laboratórios, seria possível a seriedade científica. Não, eu acho que aqui, fechados, mas ao mesmo tempo abertos ao mundo, [...] podemos fazer e estamos fazendo algo sério e algo rigoroso. O estilo é que é diferente, enquanto oral. É mais leve, mais afetivo, mais livre (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 7).

No primeiro encontro a professora Mariana estava ausente. Iniciamos apresentando os objetivos da nossa pesquisa, considerando que a maioria das participantes do grupo, mesmo aquelas que participaram do seminário que abordou o tema, declararam desconhecer a abordagem do DUA. Assim, proporcionamos uma breve introdução ao tema, abordando tópicos como: o surgimento da proposta e os objetivos, os três princípios, a variabilidade dos alunos e as redes de aprendizagem.

Na sequência, convidamos as participantes para se apresentarem e compartilharem com o grupo sua trajetória profissional, pessoal e primeiras impressões sobre nosso encontro. Esse momento espontâneo trouxe indicativos

importantes sobre o impacto que a apresentação introdutória aos princípios do DUA causou nas professoras. Ganhou destaque, principalmente, o reconhecimento de que a proposta do DUA permeia as práticas do cotidiano escolar, ainda que não esteja nomeada.

Essas percepções de proximidade das práticas com a proposta do DUA validaram nossa intenção de iniciar as discussões a partir das experiências vividas nos contextos das professoras, uma vez que isso favoreceu o reconhecimento dos seus saberes e fazeres, como elementos fundamentais para a ressignificação das práticas.

Seguimos reafirmando a garantia do anonimato às participantes, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Tranquilizamos quanto ao direito da exposição livre do pensamento de cada uma para construção de um espaço de diálogo e reflexões sobre as práticas docentes e as contribuições do DUA, pois “não existe pergunta boba nem resposta definitiva” (FREIRE, [1985?], p. 3).

Declarar a liberdade de fala fez-se necessário, pois entendemos que discutir os saberes dos professores e suas práticas envolve questionar, avaliar e criticar a proposta curricular, a organização escolar e, até mesmo, o sistema de ensino proposto pela Secretaria de Educação do município. Buscamos nos orientar pelas políticas públicas, como forma de esclarecer e relacionar as situações que influenciam a atuação docente.

Outra reflexão importante foi referente à organização prévia dos encontros, com propostas de discussões tematizadas. Pela característica dinâmica do processo de escuta e diálogo, em que as “colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98), elas trouxeram à luz outros temas que permeiam a profissão e a prática docente. Revelaram uma característica do instrumento de coleta de dados (roda de conversa), que é permitir que o diálogo flua livremente.

Os silêncios estiveram presentes durante todos os encontros. Silêncios reflexivos que antecederiam a fala, silêncios observadores revelados por olhos atentos, silêncios participantes de quem concorda ou discorda apenas com o corpo, silêncios dispersos e distraídos, daqueles que estão presentes, mas distantes no pensamento.

Ao final do primeiro encontro, disponibilizamos ao grupo alguns vídeos e textos sobre o DUA, com o objetivo de proporcionar conteúdo para ampliar os conhecimentos. No entanto, esclarecemos que acessar esses materiais não era requisito para a participação, pois nossas discussões seriam baseadas nas práticas.

No segundo encontro, as professoras Juliana e Mariana estavam ausentes e nosso tema para discussão foi as “Dificuldades”. Discutir as dificuldades colocou em evidência, principalmente, as situações de ensino com os alunos que apresentam deficiências. Como eles demandam apoios significativos, trazíamos questões quanto às contribuições do DUA nesses casos específicos.

Aproveitamos o contexto e esclarecemos um ponto importante sobre o DUA, o qual pode causar equívocos no entendimento da proposta. Trata-se do conceito “universal”. Então, surgiu a pergunta: “no DUA, o universal é para todos ou universal é padrão?”.

Esse entendimento pode ser uma cilada, no sentido de o termo “universal” ser compreendido como uma proposta tamanho único, que deve servir para todos os alunos, em todos os contextos. No entanto, implementar a proposta do DUA não significa dispensar o atendimento individualizado, professores especializados ou uso de ferramentas e recursos específicos para os estudantes que exijam esses apoios como meios que possibilitem o acesso ao conteúdo.

O que o DUA propõe é romper com os modelos de ensino que visam o atendimento ao aluno padrão. Desafia o professor a refletir e planejar, a partir da variabilidade e dos múltiplos meios, propostas flexíveis para todos os educandos.

Por fim, chegamos ao terceiro encontro, com o tema proposto para a discussão sobre a formação dos professores. No dia, tivemos a ausência da professora Camila.

Interessante observar que esse tema, apesar de organizado para o terceiro encontro, permeou todos os momentos de discussão. Entendemos que refletir sobre as práticas no cotidiano das escolas, envolve questionar como estão organizadas as ações de formação continuada e suas contribuições para a qualificação do trabalho docente. O que nos remete ao constante desenvolvimento profissional docente, também no campo da educação inclusiva.

Importa esclarecer que atuamos ativamente em todos os encontros, propondo questões ao grupo, a partir das práticas narradas pelas professoras. Aproximamos e

provocamos reflexões sobre as contribuições dos princípios do DUA à escola para todos.

As rodas de conversa (1, 2 e 3) foram realizadas por meio da plataforma ZOOM, gravadas em áudio e vídeo, com transcrição do conteúdo e entregues para arquivamento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS.

A transcrição das rodas de conversa foi um momento desafiador e, ao mesmo tempo, revelador, pois retomar essas horas de discussões coletiva por meio de uma escuta atenta, trouxe-nos uma compreensão mais ampla do significado das trocas que ocorreram no grupo e o valor das contribuições individuais para a construção dos resultados deste estudo.

Para elaboração do produto educacional desta pesquisa, seguimos a metodologia proposta pela pesquisa de desenvolvimento (DBR), por isso, durante todos os encontros, seguimos os ciclos de análise, avaliação e validação. De acordo com sua característica intervencionista, a pesquisa DBR propõe que os ciclos ocorram por meio do diálogo e da colaboração de todos os participantes envolvidos.

Dessa forma, a cada encontro, questões sobre as práticas e as contribuições do DUA e os aspectos fundamentais para a formação continuada de professores na escola eram propostas para a discussão. Esses dados contribuíram para a construção coletiva de uma proposta de formação para os docentes.

Ao final do terceiro encontro (roda de conversa 3), procedemos com a análise dos dados coletados, a elaboração da versão final do produto e do relatório com os resultados de pesquisa.

Tivemos muitos desafios nesse percurso, principalmente diante da situação de distanciamento, imposta pela pandemia do COVID-19. Isso exigiu flexibilidade nos procedimentos metodológicos, os quais passaram a acontecer mediados pelas tecnologias e exigiram adequações nas propostas para interação com o grupo de participantes.

No entanto, realizar os encontros de forma virtual facilitou a definição de datas e horários e garantiu a participação, pois não exigiu deslocamentos e diminuiu barreiras, uma vez que permitiu que cada uma fizesse conexão com o grupo de diferentes lugares, como do trabalho ou de cidades distantes.

Por um lado, essa experiência validou nossa proposta de construção de uma formação sobre as contribuições do DUA, no formato *on-line*, principalmente pela



flexibilidade para o acesso e participação. Por outro lado, esse processo despertou uma reflexão quanto ao produto educacional que vamos devolver para a comunidade: Será que nosso curso – no formato virtual, com conteúdo fechado – atinge o objetivo de aproximar as contribuições do DUA às práticas pedagógicas inclusivas?

Essa questão surgiu, principalmente, de considerações das professoras participantes quanto à importância da escuta, do diálogo e da interação com o outro no processo de formação e na valorização dos momentos de troca, ocorridos nas rodas de conversa.

Entendendo que a pesquisa acadêmica aplicada tem como objetivo causar mudanças no universo pesquisado, propusemos ao grupo de professoras participantes o agendamento de um novo encontro para compartilharmos os resultados desta pesquisa e apresentar a versão final do produto educacional: um curso de formação sobre o DUA no contexto da escola para todos.

## **5 CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A partir das narrativas e memórias docentes, pudemos colher informações que trouxeram contribuições sobre o valor do *Design Universal para Aprendizagem* para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Sob este cenário, foi necessário estabelecer critérios para fazer opções por alguns eixos fundantes de uma proposta de formação docente, com base nos princípios do DUA. O primeiro critério foi dar visibilidade aos desafios da educação inclusiva, a partir dos relatos escritos e das narrativas das professoras participantes desta investigação.

O segundo critério está associado à pergunta investigativa e tratou do entendimento ou da construção do conhecimento sobre os princípios do DUA nessa comunidade de conhecimento, constituída a partir da relação estabelecida entre todas as participantes.

O terceiro critério e, não menos relevante, foi ao encontro de um dos objetivos propostos nesta pesquisa, o de identificar quais princípios do DUA são fundamentais na composição de uma formação docente, que contribua para as práticas de ensino inclusivas.

### **5.1 Os desafios da inclusão escolar nas autobiografias narradas pelas professoras**

O ponto de partida desta investigação foi a recolha das autobiografias narradas pelas professoras, tendo em perspectiva os desafios postos pelo processo de inclusão escolar, que ainda é tratada por muitos professores a partir da classificação dos estudantes: “o aluno com transtorno”, “o aluno portador de necessidades especiais”, “o aluno de inclusão” ou apenas “a inclusão”. No entanto, sabemos que essas categorias criam educandos abstratos e universais que têm sido desconsiderados nas suas singularidades (MANTOAN, 2003).

Os relatos recolhidos sinalizaram o uso desses termos para definir os alunos, demonstrando, principalmente, dois entendimentos. Um é explícito e remete a um direito constituído, demandando o acompanhamento desse estudante pelo professor

assessor de educação especial inclusiva (PAEI), o planejamento específico e o acesso à sala de recursos multifuncionais.

O outro entendimento dilui-se nas narrativas e está implícito num pano de fundo, nos remetendo à expectativa e à ação dos professores em relação ao ensino e aprendizagem para todos os alunos. Há, sobre isso, uma certa inquietação entre as professoras, conforme podemos ver no relato da professora Camila

*A gente tem que olhar desde lá de trás, desde o infantil, onde que a gente está falhando e onde a gente precisa, então, investir para que não chegue lá no terceiro ano com essa defasagem. E não são crianças que são diagnosticadas, digamos assim, tenho diagnosticados, mas não é a maioria, então é deficiência da educação mesmo (Professora Camila, Relato 1).*

A professora Camila compartilhou essa experiência recente com uma sala de aula de terceiro ano (fase final do ciclo de alfabetização), composta por 28 estudantes, sendo que destes, dezoito não estavam alfabetizados. Diante dessa situação, ela colocou a seguinte pergunta: “onde estamos falhando?”.

Ao mesmo tempo que o grupo demonstrou indignação, também definiu essa realidade como comum no cotidiano das escolas. Além disso, ficou perceptível a existência de diferentes expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem entre as crianças classificadas “com ou sem” diagnóstico.

Essa colocação pode nos remeter ao entendimento que, no terceiro ano, se todos os alunos “não alfabetizados” apresentassem algum tipo de diagnóstico – como dificuldades, transtornos ou deficiências – a defasagem na aprendizagem não seria, fundamentalmente, uma deficiência ou falha da educação. Reforçando a equivocada visão de que, nesses casos, o fracasso é do indivíduo.

É frustrante para as professoras assumirem salas de aula nessas condições. Por isso, o grupo propôs a revisão do percurso escolar dos alunos, de forma a considerar que as aprendizagens ocorrem num contínuo que se inicia na educação infantil. Todavia, essa sugestão pode revelar ao menos duas intenções: rever as lacunas para mudanças que contribuam com o processo de ensino ou apontar os culpados pelo fracasso, voltando-se à prática da demarcação da deficiência.

Como apontado pela professora Fernanda, a responsabilidade ou a culpa por aqueles estudantes que não aprendem acaba, muitas vezes, sendo direcionada para o docente. Diante das cobranças em relação ao desempenho dos educandos, o professor sente que não tem apoio da equipe escolar e se percebe sozinho,

contrariando suas expectativas de parceria e apoio para lidar com a situação desafiadora. Mas, em nenhum momento da discussão o grupo se fez a pergunta: “esses alunos não aprendem ou não estão aprendendo o que a escola quer que eles aprendam?”.

Em muitas ocasiões, destacou-se a importância de existir um comprometimento com a busca por possibilidades de ensino para alcançar todos os alunos, pois muitos daqueles que não avançam na aprendizagem da forma esperada pela escola, não exibem diagnósticos ou deficiências, mas enfrentam diariamente desafios significativos para assimilar os conteúdos e permanecer na sala de aula.

Se os estudantes não respondem ao ensino oferecido da forma esperada, recorre-se à saúde, a fim de encontrar respostas ou justificativas que possam eximir a escola, o currículo, o ensino e os professores dessa responsabilidade.

Percebe-se que a procura e, até mesmo, a exigência dos educadores pela opinião dos profissionais da saúde tornou-se rotina nas escolas. Importa esclarecer que o município pesquisado oferece um serviço de avaliações, diagnósticos e terapias, sendo responsabilidade dos professores o encaminhamento das crianças que devem ser avaliadas.

No entanto, isso não garante um resultado exitoso, pois, mesmo diante de um diagnóstico, a devolutiva provoca poucas ou nenhuma mudança no avanço dos alunos, já que não consegue modificar o ensino.

Desse modo, entendemos que o currículo é um desafio ao processo de inclusão escolar. Quando um estudante, com ou sem deficiência, não atinge a aprendizagem esperada para o ano/ciclo, deve-se analisar, inicialmente, se o planejamento e as estratégias de ensino estão proporcionando acesso ao conteúdo, considerando as necessidades de todos e de cada um.

Um currículo flexível, que permite a autonomia do professor no planejamento do ensino, ganhou destaque nas reflexões sobre as práticas inclusivas. No entanto, existem contradições no entendimento do que seja um currículo flexível e aberto, como afirmou a professora Luiza. A docente colocou que o problema está no fato de alguns confundirem flexibilidade com não obrigatoriedade, o que ocasiona um relaxamento diante dos conteúdos previstos para cada ano/ciclo, causando as defasagens já mencionadas.

Essa é uma diferenciação necessária para não cairmos na cilada de um currículo flexível ser compreendido como facilitado ou diminuído para atender as necessidades específicas dos alunos. Essa visão reforça a exclusão (CARVALHO, 2014), pois, ao banalizar propostas, deixa de oferecer igualdade de oportunidades para desenvolver integralmente todos os estudantes.

A professora Camila afirmou que *“a gente precisa diminuir é a deficiência do próprio currículo para que todos tenham sucesso”* (Professora Camila, Relato 2). Ela argumentou que conhecer os alunos e seus saberes é uma estratégia que pode favorecer um planejamento que contemple as diferentes aprendizagens, a partir do conhecimento sobre a variabilidade proposta pelo DUA. Conhecer a realidade dos educandos, aumenta as possibilidades de participação, desperta o interesse e o envolvimento de todos.

Pensar no respeito às diferenças também traz inquietação quanto às crianças que demandam apoios significativos, seja para participação ou aprendizagem. Como apontou o relato da professora Fernanda

*[...] no momento da aula, dá essa dificuldade e esse receio, porque você está na sala propondo, [...] uma atividade que é para todos, só que ele requer uma estratégia diferenciada, mas você está sozinha [...] ai entra aquele embate, você tem que ir com todos ao mesmo tempo ai você oferta um material para um, ai você tem que dominar a sala, ter aquela estratégia da sala para com todos, [...] acaba que a gente perde o domínio da sala, porque gera um cansaço e um estresse [...] e eu fico pensando, como propor? (Professora Fernanda, Relato 1).*

As docentes demonstraram preocupações relevantes sobre a carência existente nas escolas de uma estrutura de apoio junto às equipes, visando ao atendimento dos alunos que demandam intervenções individualizadas. Isso, em muitos casos, dificulta o processo de inclusão, pois *“planejar e inserir o aluno em tudo é frustrante, desgastante e muitas vezes impossível”* (Professora Marina, Relato 2).

A professora Camila apontou ser urgente mais investimentos na qualificação desses profissionais que atuam como agentes de inclusão escolar, principalmente sobre as especificidades da função. Relatou, ainda, que, muitas vezes, esse despreparo para lidar com os alunos, exige constante orientação e supervisão do professor quanto aos fazeres, o que acumula mais uma tarefa na rotina da sala de aula. Nesse cenário, surgiu a seguinte indagação: *“o que a abordagem do DUA propõe para o ensino de alunos com deficiências significativas?”*

Inicialmente, foi necessário retomarmos que a proposta do DUA visa alargar as possibilidades de acesso ao currículo para todos. Ou seja, propõe o planejamento de ambientes de aprendizagem flexíveis e uso dos múltiplos meios de representação, engajamento, ação e expressão para minimizar barreiras. Desse modo, amplia as oportunidades para atingir todos, inclusive aqueles alunos que permanecem às margens no processo de aprendizagem.

Desse modo, esclarecemos que a implementação da proposta do DUA não dispensa a colaboração dos profissionais especializados, tecnologias assistivas ou diferentes recursos, ao contrário, enfatiza a articulação dessas múltiplas possibilidades no planejamento, a fim de viabilizar e apoiar o acesso dos estudantes ao conteúdo do ensino.

Diante das incertezas demonstradas pelo grupo a esse respeito, apresentamos o modelo utilizado no sistema de ensino de Portugal. Trata-se da Abordagem Multinível que, fundamentada no DUA, é representada por uma pirâmide dividida em três níveis de intervenções: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.

O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar [...].

O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno [...] (PORTUGAL, 2018, p. 20).

Trazer esse exemplo de organização de um sistema de ensino fundamentado no DUA facilitou o entendimento quanto às diferentes possibilidades para a organização de medidas pedagógicas que considerem as necessidades dos diferentes grupos de educandos. No entanto, tais medidas também nos remetem à gestão escolar e à necessária consideração do DUA na proposta pedagógica da escola ou da rede de ensino. As abordagens multiníveis demandam uma visão mais ampla da implementação do DUA.

Há que compreendermos que o *Design* Universal para Aprendizagem não propõe um modelo de ensino fechado e de tamanho único. Ele exige uma mudança na forma de planejar e organizar o ensino, como definiu a professora Marina, que

desafia o sistema, a escola e o professor a perceberem o aluno como protagonista do processo.

As narrativas das professoras revelaram que, ao elaborar o planejamento, elas têm como prática refletirem sobre os diferentes perfis de crianças. Partindo disso, antecipam estratégias para apoiar o desenvolvimento das propostas, pois *“na verdade você vai pensando já nas intervenções que vai fazer quando pensa em todos”* (Professora Camila, Relato 3).

E a professora Marina, complementou

*A gente pensa em todos sim, quando planeja [...] você já pensa assim tem a dificuldade e a necessidade de tal aluno. Ah, mas eu dou um jeitinho, vou fazer isso diferente. Você continua planejando e pensa que a sala de aula tem um perfil, então eu tenho que tomar cuidado, antes de trabalhar eu tenho que propor isso ou propor aquilo. Então no planejamento você já vai pensando em todas essas diferenças* (Professora Marina, Relato 3).

A centralidade da prática do professor ganhou destaque nas narrativas das professoras, como exemplificado nas palavras da professora Marina

*Eu estava pensando assim, se proposta do currículo é importante é essencial, eu acho que o ponto central é a prática do professor e o que o professor faz com a proposta, faz com o currículo e o que ele faz em sala de aula. Então é qualificar a prática do professor em sala de aula [...] porque eu acho que é um círculo onde todos esses pontos eles se entrelaçam, mas eles caem na sala de aula na prática do professor* (Professora Marina, Relato 4).

Este relato traduz uma afirmação feita diversas vezes pelas docentes sobre a importância de assumir e comprometer-se com a qualificação das práticas. Isso confirma que, para além das dificuldades e desafios da inclusão escolar, prevalece um constante movimento dessas profissionais na busca por meios de ensinar que contemplem todos os alunos.

É importante demonstrar, também, que as experiências vivenciadas nas escolas modificaram as práticas profissionais, mas também marcaram as pessoas. Elas trouxeram novos entendimentos sobre as múltiplas possibilidades de ser humano e de existir no mundo.

Encontramos nos relatos evidências desse constante processo de percepção, concepção e transformação de atitude vivenciado pelas professoras, como afirmou a professora Camila: *“aprendi muito com ele [aluno] e principalmente a entender que*

*respeitando o tempo de cada um é possível obter um bom desenvolvimento”* (Professora Camila, Relato 4).

Narrativa semelhante foi feita pela professora Mariana, sobre seus aprendizados no contexto da escola inclusiva: *“esse momento marcou muito o meu trabalho e me encorajou a sempre promover um olhar de igualdade, apesar das diferenças entre as crianças”* (Professora Mariana, Relato 1).

Por meio dos trechos destacados das autobiografias narradas, entendemos que mesmo com todos os desafios, as educadoras foram tocadas pelas experiências vividas, confirmando que *“Eu me transformo ao transformar. Eu sou feito pelas histórias, ao fazê-la”* (FREIRE, 1985, p. 4). Perceber isso, contribuiu para mudanças de concepções acerca das possibilidades de uma escola para todos que respeite às diferenças de cada um.

## **5.2 As percepções das professoras sobre o *Design Universal para Aprendizagem* e seus princípios: foco no ensino ou na aprendizagem?**

As reflexões até então realizadas, revelaram a necessidade do aprofundamento das discussões acerca das contribuições do DUA ao processo de ensino e aprendizagem e a importância do planejamento nesse contexto.

Importa esclarecer que a maioria do grupo participante não conhecia o DUA. Após assistir a uma breve apresentação sobre o tema, o grupo demonstrou interesse e curiosidade em saber mais. O que nos remete à afirmação da professora Marina: *“Fiquei muito empolgada com essa visão proposta pelo DUA. Ela traduz um pouco da minha prática”* (Professora Marina, Relato 5).

As práticas narradas pelas professoras subsidiaram as discussões, proporcionando ao grupo uma identificação quase que imediata com a abordagem do DUA. As professoras reconheceram propostas, estratégias e ações de ensino no fazer cotidiano, que se aproximavam dos princípios e diretrizes propostos pelo DUA, faltando, apenas, nomear essas práticas.

*[...] a importância de a gente saber as nossas práticas e nomeá-las e ter a consciência daquilo que eu estou fazendo [...] é como você falou está presente nos relatos aspectos do DUA que por muitas vezes, acredito que fizemos inconscientes, mas como é importante saber o que estamos fazendo e ter o foco nessa prática nomeada, esquematizada [...]* (Professora Juliana, Relato 1).



Essa percepção da necessidade de nomear os fazeres estabelece e reforça a importância da relação entre teoria e prática na formação docente. Pois a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 13).

A professora Marina, após assistir aos vídeos de escolas de outros países que implementaram a proposta, os relacionou com a realidade das nossas escolas. Mas ela demonstrou frustração, pois, em suas palavras: “*depois de assistir você tem a certeza de que a sua sala é inadequada, o mobiliário é inadequado, isso não vai mudar tão cedo*” (Professora Marina, Relato 6). Essa observação surge, principalmente, pela comparação entre as estruturas dos espaços escolares e acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, como apoio às estratégias de ensino.

De fato, as escolas públicas do município pesquisado carecem de investimentos, como reformas dos espaços, mobiliários, computadores, tvs, *tablets* e acesso à internet. Essas são consideradas, atualmente, ferramentas de apoio ao planejamento de ensino.

Mas há também falta de conhecimento. A professora Fernanda apontou que, durante muito tempo, desconhecia que havia *tablet* para uso dos educandos na escola. No entanto, questionou as possibilidades de uso de um único tablet numa sala com trinta alunos.

Entendemos que essas questões não inviabilizam as contribuições do DUA ao planejamento de ensino. Ao contrário, elas nos desafiam a refletir e planejar tendo em vista tanto os recursos e materiais diversificados que estão disponíveis para uso nas aulas quanto a busca por esses recursos por meio de políticas públicas adequadas.

A dúvida de como utilizar recursos, muitas vezes escassos, garantindo a igualdade entre os estudantes, é comum entre os professores. Se o docente apresenta os conteúdos a partir das individualidades, cada aluno vai demandar estratégia, recurso, ferramentas e apoios diferentes para participar da atividade. No entanto, fica a dúvida, ainda que sejam recursos ou apoios personalizados para atender a especificidade de um aluno, eles não podem favorecer a aprendizagem de todos?

A esse respeito, a professora Marina afirmou que sim, pois muitas vezes, os recursos e materiais diferenciados planejados para alguns alunos, despertam a

curiosidade e o interesse do grupo e, pode favorecer o engajamento e participação nas propostas.

*Eu lembro que para um aluno a gente levava o gizão para hora do desenho, os outros queriam pegar na mão o gizão [...] então, aqueles alunos que estavam com mais vontade de mexer, sentavam-se na mesa do lado do aluno [...] para fazerem junto. Porque a vontade deles de pegar aquele gizão era muita (Professora Marina, Relato 7).*

O DUA orienta que os professores disponibilizem múltiplos recursos, ainda que diferentes, mas que possam ser explorados de acordo com o interesse e necessidade de cada um. Isto incentiva o engajamento e autonomia dos alunos na escolha e no uso, de modo a favorecer o processo de aprendizagem.

Esse processo de refletir sobre as práticas por meio do DUA despertou outras memórias de propostas que ocorreram no cotidiano da escola, como lembrou a professora Fernanda.

*[...] a gente fez cantos nas salas [...] os professores como mediadores e os alunos poderiam ir às mesas que tinham as propostas que eles desejavam, tinha mesa com tinta, com canetinhas, com jogos, pistas de carrinhos no chão, jogos da memória [...], essas organizações, incentivaram a escolha a partir dos interesses e despertam a motivação e participação de todos os alunos (Professora Fernanda, Relato 2).*

Planejar ações que incentivam a escolha e autonomia dos alunos exige flexibilidade do professor. Ou seja, é preciso confiar na proposta e no processo individual das crianças.

Para a professora Camila, isso é difícil, pois os educadores ainda permanecem presos na ideia de que precisam “*estar próximo para ver se o aprendizado está acontecendo*”. No entanto, o grupo admitiu a tendência ao planejamento único, por facilitar a organização da rotina.

Como sinalizou a professora Marina: “[...] *a gente ainda quer fazer uma coisa única com a sala toda. Acho que até por conta da própria rotina e da dinâmica que nós temos hoje na escola*” (Professora Marina, Relato 8). Após essa fala, a cumplicidade existente entre as docentes ficou explícita pelas trocas de olhares e risos, pois reconheceram que, mesmo quando declaram a intenção, nem sempre o aluno é considerado o centro do planejamento.

Assumir que essa forma de pensar está entranhada nos planejamentos escolares trouxe uma reflexão para o grupo, expressa na fala da professora Fernanda: *“infelizmente a gente coloca tudo dentro da bolha transparente, [...] uma caixa de acrílico e faz igual, isso acontece muito e eu fico pensando e dá remorso [...]”* (Professora Fernanda, Relato 3). Sua fala recebeu apoio de todas as professoras, o que foi expresso por meio do silêncio.

Para a professora Luiza, de fato ocorre esse direcionamento para propostas únicas. No entanto, ela entende que podem ser oportunidades para favorecer o envolvimento dos estudantes para descobertas de outros interesses. Esclarece: *“então esse direcionamento não pode ser engessado, mas ele é necessário para as crianças descobrirem suas potencialidades”* (Professora Luiza, Relato 1).

O grupo concordou sobre a necessidade de romper com essa tendência ao planejamento único que não contempla as singularidades dos educandos. Então, a professora Marina lembrou que assistiu a um vídeo sobre a proposta do DUA e compartilhou suas anotações e reflexões acerca das múltiplas possibilidades oferecidas para os alunos numa proposta de ensino.

*Uma professora fez uma apresentação sobre o salmão. Ela tinha um aquário na sala de aula, ela utilizou vídeo, texto, ela usou de todos os meios, que é uma das formas do DUA também. Depois apresentou para os alunos, dez maneiras que eles poderiam apresentar o trabalho que ela propôs para eles, e eu até escrevi aqui porque achei muito legal, que os alunos são encorajados a trabalhar individualmente ou no coletivo. Então elas não só propõem a atividade, mas encorajam os alunos para atividade, e essa é uma palavra que traz um significado. É no final está dizendo assim que a partir do momento que os alunos receberam as informações, ela propõe que eles trabalhem individualmente ou em pequenos grupos, quando eles partem para esse trabalho, ela tem a possibilidade de atender individualmente quem mais precisa* (Professora Marina, Relato 9).

A professora Marina destacou diversos pontos do vídeo, dando maior ênfase à utilização da palavra “encorajar”, refletindo o quanto isso pode ser significativo para o processo de engajamento e aprendizagem dos estudantes.

Durante sua fala, foi interessante constatar seu entusiasmo, pois diversas vezes dizia “legal” e “gostei muito”, para descrever as práticas observadas. Ela concluiu: *“eu percebi que a gente só está pedalando nesse DUA, a gente está pedalando para chegar lá, pedalando na subida, devagarinho um dia a gente chega”* (Professora Marina, Relato 10).

Importa, ainda, destacar que as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos permearam as discussões em diversos momentos, demonstrando que o tema ocupa lugar de preocupação entres as professoras.

Percebemos que, se o DUA sugere romper paradigmas e ressignificar as práticas do ensino para todos, a avaliação padronizada estabelecida na escola não se encaixa nessa proposta. Como resolver isto? Durante a discussão, as professoras levantaram uma dúvida, depois de flexibilizar o currículo e conteúdo, planejar a partir da variabilidade dos alunos e oferecer o ensino utilizando os múltiplos meios, como deve ser a avaliação na perspectiva do DUA?

Entendemos que para refletir sobre avaliação, é necessário refletir sobre currículo, conteúdo e metas de ensino, como colocou a professora Marina.

*[...] a gente pensa que a avaliação é um desafio [...], mas o que é avaliar? Aí eu fiquei pensando avaliar o que? Antes de pensar no que eu vou avaliar, [...] a gente precisa de um currículo, de uma proposta para ele [...] ter metas saber aonde chegar (Professora Marina, Relato 11).*

Então, como e o que avaliar? Segundo a proposta do DUA as avaliações funcionam como apoio aos professores para compreenderem o que os alunos estão aprendendo, “como estão aprendendo e sob que condições aprendem melhor” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 73, tradução nossa). Nesse sentido, propõe-se a avaliação formativa.

A avaliação formativa oferece aos professores um meio concreto e visível de obter os dados de que precisam para informar sua tomada de decisão educacional [...] pode ter uma estrutura formal, como monitoramento do progresso, uma prática com base científica que é usada para avaliar o que os alunos aprenderam e para avaliar a eficácia do ensino. Ou pode ser tão simples quanto check-ins regulares: Como está o aluno? Como estou me saindo como professor? (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 73).

Na perspectiva do DUA, trata-se de um necessário processo de avaliação que monitora tanto o processo de ensino proposto pelo professor quanto o processo de aprendizagem do aluno.

Nos termos do DUA, a avaliação também precisa ser norteada pela flexibilidade, considerando-se a variabilidade dos educandos em relação às redes de afetividade, reconhecimento e estratégica, de forma que: “para que as avaliações se concentrem com precisão no que está sendo avaliado, elas precisam ser ajustáveis

para atender à variabilidade do aluno” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 73). Portanto, é preciso oferecer múltiplos meios de respostas, favorecendo que os estudantes demonstrem suas habilidades e conhecimentos.

Isso se ajusta à proposta do município pesquisado, a qual considera a avaliação como “um dos elementos mediadores nos processos de ensino e que auxilia a/o docente no processo pedagógico, [...], legitimando aprendizagens e garantindo processos democráticos e inclusivos” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 348).

Discutir e refletir sobre como utilizamos a avaliação, faz-se necessário nesse contexto de construção da escola inclusiva: “O fato é que, em uma escola que se quer para todos, as formas tradicionais de avaliação necessitam ser criticadas e superadas ou ampliadas para se tornarem mais condizentes com a nova posição da escola em nossa sociedade” (MACEDO, 2005, p. 100).

Todas as professoras concordaram quanto à necessidade urgente de se repensar a forma e a função das avaliações. Além disso, ficou clara a importância de se extinguir a dependência dos modelos padronizados e prontos, que nem sempre estão relacionados ao conteúdo desenvolvido e que se tornam barreiras ao êxito dos alunos ao longo do processo.

Para o DUA, as avaliações precisam refletir as experiências de aprendizagem, por isso orienta que o professor reflita sobre suas propostas, partindo de algumas perguntas: “Quais são as habilidades ou entendimentos direcionados que essa avaliação pretende medir? O que pode estar impedindo os alunos de mostrar o que sabem na minha avaliação?” (CAST, 2020, *on-line*, tradução nossa)<sup>21</sup>.

### **5.3 Elementos fundantes de uma abordagem curricular para o ensino inclusivo: uma proposta de formação docente**

A formação do professor, tema central desta pesquisa, coloca-se como um elemento fundamental para o ensino inclusivo. Partindo-se do que os docentes sabem e fazem em relação ao currículo e ao planejamento, torna-se possível refletir, ressignificar e qualificar as práticas, com vistas à garantia de acesso, participação e desenvolvimento para todos os alunos.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.cast.org/publications/2020/udl-tips-assessments>. Acesso em: 25 nov. 2020.

A organização do município pesquisado em relação às ações de formação continuada para os professores ocorre, principalmente, de duas formas: por meio de eventos e cursos oferecidos pela secretaria de ensino, que são de frequência opcional, e por meio das propostas da Assistente Pedagógica (AP) que atua nas unidades escolares e têm a função de acompanhar, orientar e formar os professores.

Sobre as formações oferecidas pela rede de ensino, não houve consenso entre as participantes: algumas professoras avaliaram como insuficientes e outras como inexistentes, destacando o quanto é necessário que o educador se comprometa individualmente com seu desenvolvimento profissional contínuo.

Algumas denúncias foram feitas, principalmente quanto à acomodação e resistência entre professores, no que tange à participação em ações de qualificação. Isto tem resultado na continuidade da reprodução de práticas e estratégias desatualizadas, que nem sempre estão de acordo com a proposta de ensino inclusivo.

Em relação às ações de formação na escola, responsabilidade atribuída ao Assistente Pedagógico, de acordo com as professoras, nem sempre atendem às expectativas do grupo. Foram elencados diversos pontos que contribuem para essa situação, com destaque para dois: a falta de conhecimento e preparo para ser formador e o excesso de atribuições administrativas, que causa o afastamento das funções de acompanhamento e orientação às questões pedagógicas.

Devido a esse afastamento do Assistente Pedagógico, as professoras narraram um sentimento de solidão e desamparo para lidar com os diversos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

*[...] o professor se sente sozinho mesmo, porque a gente está sempre em busca, vai atrás de informação, vai procurar algo novo, mas a gente também espera que alguém chegue e fale, olha você tá nesse caminho, direciona para aquele, vamos tentar, para ver se consegue melhorar (Professora Camila, Relato 5).*

Frente à identificação do sentimento de solidão, os professores reinventam os espaços formativos da reunião pedagógica, estabelecem parcerias e trocas com os parceiros acerca das demandas do cotidiano, criando uma comunidade de conhecimento. Dessa iniciativa, surgem os compartilhamentos de experiências que orientam quanto à elaboração de conteúdos e estratégias.

*[...] a gente não fica esperando não, eu acho que a gente troca mais informações entre nós do que com nossa Assistente Pedagógica, porque é muito mais produtivo e de qualidade o que a gente troca entre os professores do que o que a gente troca com ela [...]* (Professora Marina, Relato 12).

Essas narrativas colhidas nas rodas de conversa corroboram com as nossas escolhas teóricas, as quais afirmam que no espaço coletivo das escolas, por meio das trocas, análise e reflexão sobre as práticas, o professor qualifica seus fazeres e amplia seus saberes. Esse é, portanto, um relevante espaço de desenvolvimento profissional.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de 'comunidades de prática', no interior de cada escola [...] (NÓVOA, 2009, p. 3).

Desse modo, fortalecemos nossa escolha por organizar e propor uma formação sobre a abordagem do DUA, partindo da valorização dos saberes e fazeres dos professores e suas práticas em sala de aula. Neste cenário, lançamos a seguinte pergunta para as professoras participantes: como estruturar uma formação sobre os princípios do DUA para os professores?

Ao responder essa pergunta, discutimos possibilidades de formação continuada nos espaços da escola, o que demandou refletir sobre a organização das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), que são definidas como os momentos de formação coletiva dos professores.

Sobre isso, a professora Mariana avaliou que a duração das reuniões de três horas semanais é insuficiente para a formação. Além disso, boa parte desse tempo acaba sendo direcionado para questões informativas e para preenchimento de formulários. Por isso, ela entende que é necessário rever a organização desses encontros. Mas, então, como poderiam ser esses momentos formativos?

Para a professora Fernanda, uma possibilidade seria propor temas e discussões formativas a partir daquilo que inquieta o grupo. Ou seja, trabalhar temas que contribuam com as necessidades e demandas atuais vivenciados pelos professores nas unidades escolares.

A proposta do grupo foi envolver os educadores nas propostas formativas e abrir espaços para que possam compartilhar seus conhecimentos. Entretanto,

algumas professoras pontuaram que, para isso, seria preciso vencer os egos e vaidades, que muitas vezes impedem que essa parceria aconteça.

A professora Juliana colocou que enxerga a formação continuada nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) que ocorrem na escola como falha. Ela afirmou: “[...] *todos os anos que eu estive em sala de aula, ela praticamente não aconteceu. Na verdade, eu não me lembro de uma formação, lembro de algumas questões pontuais [...]*” (Professora Juliana, Relato 2).

Isso reacendeu algumas críticas destacadas pelas professoras, entre elas, o uso do espaço formativo da reunião semanal para tratar de questões informativas e burocráticas e o despreparo do Assistente Pedagógico como formador.

Para demonstrar que esse espaço de formação pode ser qualificado, dependendo da organização e prioridades de cada escola, a professora Juliana fez uma comparação com sua experiência em outra rede de ensino.

*[...] em outro município é a mesma estrutura de trabalho, são 3 horas de reunião semanal, e a formação continuada acontece. Aqui eles falam, ah os professores estão cansados, mas é a mesma estrutura. No começo do ano, pelo menos nas escolas que eu trabalhei, os coordenadores faziam uma seleção do que aquele grupo tinha de necessidade formativa para o ano. E essas formações eram desenvolvidas durante todo o ano letivo, quinzenal, às vezes semanal, era uma parte da reunião informativa, outra formação e outro planejamento. Então eu vejo aqui essa falha é nesse sentido de o próprio Assistente Pedagógico não ter a formação, então quem tem mais preparo individual, até propõe, mas aquele que não tem, não sabe nem de onde partir* (Professora Juliana, Relato 3).

Após ouvirem a colega, todas as professoras concordaram sobre ser possível aproveitar o tempo das reuniões semanais, ainda que sejam poucas horas. No entanto, indicaram que é necessário que o grupo esteja envolvido nas ações e participe da elaboração das propostas.

A professora Luiza concordou, destacando que é necessário que os professores sejam receptivos às propostas formativas, pois, muitas vezes, se torna um desafio motivá-los para que participem de forma efetiva. Mencionou um modelo de formação da qual participou e avaliou como significativa para seu aprendizado: “[...] *nós estamos desenvolvendo as tertúlias, fazemos a leitura de um texto, acho isso extremamente produtivo e vamos construindo junto com o professor. Então a formação torna-se uma responsabilidade de todos*” (Professora Luiza, Relato 2).



Importa esclarecer que o modelo de formação citado pela professora Luiza, as tertúlias pedagógicas, são encontros dialógicos que “[...] permitem a construção coletiva do conhecimento, aprofundando os aspectos teóricos em relação às nossas práticas e experiências” (GONZÁLEZ; FERNÁNDEZ; MANZANERO, 2012, p. 115).

O destaque da professora para esse tipo de formação aproxima-se do nosso objetivo de estudar a abordagem do DUA a partir dos teóricos e da construção de sentidos com o coletivo, por meio da reflexão sobre as suas práticas.

A professora Marina, que permaneceu reflexiva diante das colocações das colegas, compartilhou seu entendimento acerca da formação acontecer nas escolas, principalmente pelo movimento dos professores.

*[...] o professor é um buscador. O professor que está engajado, interessado e querendo participar e ter resultados com o grupo, ele não se acomoda. Ele troca entre os pares, ele busca, a gente tem a internet hoje para trazer várias situações, para tudo quanto é assunto (Professora Marina, Relato, 13).*

Essa colocação reafirmou a posição do professor como protagonista do seu processo de formação. A professora Marina destacou que propor leituras de textos, como sugerido nas tertúlias, pode ser uma proposta interessante. Mas ela alertou sobre a importância de se oferecer continuidade para esses estudos, retomando e proporcionando momentos de relação com a prática.

*[...] ter formação em RPS é excelente, mas eu acho que é o que fazer com a informação, porque não é só receber, a gente não é um cesto que vai acumulando, uma caixa que acumula, põe tudo na mochila e guarda. Eu acho que uma boa formação é aquela que traz um tema para os professores refletirem em cima da sua prática e depois de alguma maneira provoca um feedback para gente falar respeito, para a gente pensar se mudou, você perceber se o que foi dito está vivenciado na sala de aula. Porque só receber a gente já faz isso, então tem que ser útil, a formação precisa ser útil (Professora Marina, Relato 14).*

Houve concordância de todas as educadoras sobre a necessidade de validar esses conhecimentos criando sentido. Ressaltaram também que isso ocorre, principalmente, quando o professor é provocado a relacionar o conteúdo teórico com suas experiências e práticas: “[...] você faz a leitura de um texto teórico, depois você parte para a ação e depois uma nova reflexão, isso deve ser contínuo” (Professora Luiza, Relato 3) e lamentou a inexistência dessa continuidade.

Surgiu a discussão no grupo sobre as contribuições das formações no modelo “informativo”, aquelas que propõe a transmissão de conteúdo sobre determinada temática, sem oportunizar discussões ou reflexões sobre a prática. Sendo consideradas como válidas para atualizar aqueles professores que não tem acesso a outras fontes de conhecimento.

Nesse sentido, a professora Luiza relatou que foi a partir de uma formação, que seguia esse caráter informativo, realizada pela gerência de educação inclusiva do município, coincidentemente ministrada pela pesquisadora, que sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre as deficiências e o processo de inclusão escolar.

A professora Marina retomou o valor dessas ações de formação organizadas pela gerência de educação inclusiva.

*[...] traziam assuntos que a gente já conhecia, mas era uma reunião produtiva, todo mundo ficava satisfeito, a gente adorava, é verdade, o grupo todo [...] essa formação era muito gostosa mesmo e produtiva e a gente sentia falta que fosse por esse caminho (Professora Marina, Relato 15).*

Importa esclarecer que essas formações ocorreram no ano de 2018, em toda a rede municipal, para professores do ensino fundamental. Foram organizadas pela gerência de Educação Inclusiva e ministradas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguindo os horários de reuniões pedagógicas semanais de cada unidade escolar.

As propostas formativas seguiam um caráter fechado e determinado para todas as escolas, partindo das deficiências, suas causas, possíveis comprometimentos, características. Ao final, apresentavam atividades e materiais desenvolvidos pelas professoras da sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de ampliar o repertório para elaboração de propostas no contexto da sala de aula regular.

Na época, a educação inclusiva recebeu diversas críticas de professores que não atribuíram valor ou mudanças após essas ações. O argumento era de que teoria estava acessível para todos na internet, por isso era dispensável em momentos formativos. A expectativa, então, era por formações práticas, com propostas claras sobre como lidar com os alunos no processo de inclusão escolar.

A experiência como formadora nesses encontros foi uma das motivações para a realização desta pesquisa, especialmente na consideração da demanda pelas

chamadas formações práticas. Deste modo, ouvir os relatos das professoras sobre o quanto consideravam esses momentos fundamentais para aprender sobre os temas, causou-nos uma grande e agradável surpresa.

Percebemos que existe abertura e interesse em ações formativas diversas. O que valida essa ação é a interação que o formador estabelece entre o conteúdo teórico, as discussões e reflexões em torno do tema e a relação com as experiências dos educadores e seus desafios diários, conforme esclareceu a professora Marina.

*Eu acho que uma boa formação é aquela que traz um tema para os professores refletirem em cima da sua prática e depois de alguma maneira provoca um feedback para gente falar a respeito, para gente pensar se mudou ou você percebeu se o que foi dito está vivenciado na sala de aula. Porque só receber a gente já faz isso, então tem que ser útil, a formação precisa ser útil (Professora Marina, Relato 16).*

Diante dos relatos das docentes, percebemos que a demanda pela utilidade das formações está interligada com o que discutimos anteriormente, sobre as propostas teóricas estarem em consonância com as necessidades do grupo e do cotidiano da escola. Outro ponto fundamental é a continuidade, ou seja, a formação não finda na leitura de um texto, mas essa leitura deve ser o ponto de partida para discussões e aproximações com a prática. Nesse sentido, a professora Luiza definiu

*[...] tem que dar continuidade na prática, é trazer a prática do professor como você trouxe e a gente fazer uma reflexão sobre como que esse conceito se aplica dentro da minha prática e como eu posso refletir a partir desse conceito. Por isso eu acho que as coisas estão interligadas é você ter uma reflexão e uma ação e depois também refletir sobre essa prática (Professora Luiza, Relato 4).*

Diante desse contexto, consideramos que as professoras trouxeram indicativos essenciais para orientar a estrutura de uma proposta formativa. Apontaram, especialmente, para a “[...] importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho [...]” (NOVÓIA, 2009, p. 5).

Todo esse processo investigativo nos levou ao seguinte questionamento: Quais os principais fundamentos para elaboração de uma proposta formativa com base no DUA e no paradigma da inclusão?

A professora Marina sinalizou que propor uma formação sobre o DUA é muito interessante e abre possibilidades. Ela disse que é a partir do interesse e curiosidade

dos professores que se torna possível motivá-los à participação: “[...] eu acho que é um assunto que vem ao encontro ao que a gente pode viver na prática, então possibilita essa motivação do grupo [...]” (Professora Marina, Relato 17).

Destacou-se, ainda, que o grupo de professores sempre está aberto a conhecer novas possibilidades que contribuam com sua prática, “mas tudo vai depender de como vai acontecer [...] essa formação do DUA e de como ela vai chegar nos professores para instigar essa curiosidade de saber como funciona na prática” (Professora Mariana, Relato 2).

Para a professora Juliana, uma opção que poderia colaborar com os professores seria uma formação e discussão sobre o tema de maneira simultânea. Seria necessário propor algum tipo de acompanhamento para apoiar a implementação do DUA. Em suas palavras: “muitas vezes, é importante esse fazer junto [...] um acompanhamento um pouco mais sistemático ajuda bastante, porque tem professora que está motivada e quer fazer, mas no dia a dia é complicado porque ela não consegue colocar aquilo na prática” (Professora Juliana, Relato 4).

Há também a necessidade de considerarmos as diferentes características do grupo de professores participantes na formação, pois cada um tem vivências e experiências distintas que podem contribuir.

*[...] quando você levar esse assunto para o professor você já vai ter uma gama diversa de práticas, porque cada professor tem uma forma diferente de apresentar o conteúdo. Alguns de maneira mais tradicional, outros construído com aluno, nenhum dos dois está errado, porque os dois se complementam. Eu acho que a própria característica do grupo já vai te dar ferramentas para te mostrar o que é essa proposta (Professora Marina, Relato 19).*

O grupo ressaltou o quanto é importante abrir espaços para que o professor possa falar sobre suas práticas e experiências.

*Se você pensar em questões que possibilite o professor falar da prática dele, relatando por exemplo um caso de ensino, numa aula que deu certo, ele descrever o que ele fez para engajar os alunos, que materiais ele usou, quais recursos e os objetivos. Então o professor falando disso, da prática dele, ele vai estar dentro do tema (Professora Marina, Relato 20).*

A professora Luiza destacou que a formação precisa de interação, pois é desse modo que o professor se constitui, na troca com o coletivo: “tem que existir interação.

*Quando não há interação, não há construção, fica muito complicado”* (Professora Luiza, Relato 5).

Sobre como trabalhar os conteúdos teóricos, a professora Marina colocou a necessária conciliação entre os conteúdos teóricos e o saber da prática.

*O professor precisa receber informação para ter conhecimento do que é esse assunto, do que se trata e quais as possibilidades que ele tem em relação a esse conteúdo. A formação precisa acontecer com a exposição do conteúdo. Só se você pegar uma situação de aprendizagem [...] e mostrar que a proposta do DUA encaixa em cada momento da prática daquele professor aí ele vai despertar* (Professora Marina, Relato 21).

Diante das propostas elencadas pelas colegas, a professora Luiza definiu que a maneira mais adequada para oferecer uma formação sobre o DUA pode ser seguindo uma estrutura semelhante à desenvolvida no processo investigativo de nossa pesquisa: iniciando com a recolha dos relatos de práticas e aproximando a proposta do DUA com as discussões nas rodas de conversa.

Ela complementou que o ideal seria partir de casos de sucesso: *“partir dos casos que deram certo, pois, partindo do que dá certo, motiva”* (Professora Luiza, Relato 6). No entanto, caberia um questionamento aqui: somente aprendemos com casos exitosos? Não é possível aprender com os erros? Afinal, aprender exige riscos.

Noutra perspectiva, considerou-se também o meio para essa formação. A professora Mariana colocou que oferecer esse curso em plataformas pode funcionar, principalmente, porque percebeu que o momento de fechamento das escolas, por causa da pandemia do COVID-19 em 2020, aproximou os professores das tecnologias e ferramentas virtuais. Mas somente conteúdos teóricos não são suficientes, *“precisa dessa roda de conversa antes, ou uma live, que tenha alguma interação com outros professores, que seja explicativo para chamar atenção”* (Professora Mariana, Relato 3).

Houve controvérsia sobre isso. A professora Luiza concordou com as colocações das colegas, porém afirmou que

*[...] um curso numa plataforma é o futuro sim, importante sim, mas não no primeiro momento, essa roda de conversa é fundamental, essa discussão, essa construção. Porque até você compreender o que é o DUA, como funciona é que é algo que você já está fazendo e depois ampliar é diferente do que você lidar somente com a plataforma* (Professora Luiza, Relato 7).

Uma formação que parta das discussões e reflexões sobre as práticas foi consenso entre o grupo. Como definiu a professora Marina.

*Eu acho que você precisa partir das práticas. Como você começou com o relato e se você fizer alguns questionamentos com práticas de sucesso do professor, é gostoso a gente falar e até do que não deu certo porque quando não dá certo a gente precisa falar a gente precisa de ajuda, acho que é gostoso essa troca (Professora Marina, Relato 22).*

A professora Juliana indicou que a proposta de começar discutindo as boas práticas é com certeza um meio para motivar o professor porque *“é bom a gente falar do que deu certo, se você começa com professores falando do que deu certo automaticamente a gente começa também a falar do que não deu”* (Professora Juliana, Relato 5).

A professora Fernanda, que permaneceu calada durante quase todo o tempo desse encontro, apenas observando e refletindo, finalizou com sua opinião: *“Eu acho que juntar as práticas dos professores com a amorosidade do Paulo Freire, essas experiências motivam a gente a buscar e conhecer”* (Professora Fernanda, Relato 4).

Dessa forma, consideramos que uma proposta de formação para os professores que atenda às demandas da inclusão escolar, deve oferecer oportunidades de analisar e refletir sobre as práticas no coletivo da escola. Há que se disponibilizar meios para ampliar conhecimentos, ressignificar e subsidiar a reorganização dos saberes e fazeres docentes, com foco na construção de uma escola para todos. Nossa proposta de produto final procura ir ao encontro dessas demandas.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL: DIALÓGOS VIRTUAIS SOBRE O DUA

A proposta para o desenvolvimento do produto educacional fundamentou-se na abordagem do DUA, a partir das demandas elencadas pelos professores quanto a necessidade de formações práticas que qualifiquem o ensino na perspectiva da escola para todos.

Nosso produto foi desenvolvido durante as rodas de conversa, considerando-se os três ciclos de validação propostos pela metodologia da pesquisa de desenvolvimento.

No ciclo 1, apresentamos ao grupo uma introdução ao DUA: história; objetivos; neurociências e variabilidade; redes de aprendizagem e os três princípios. Na sequência, incentivamos a discussão em torno da tematização do encontro, construída a partir da leitura dos relatos de práticas: DUA sem saber.

Nessa oportunidade, as professoras validaram nossa opção por iniciar a roda com o estudo teórico. De acordo com elas, apropriar-se do tema antes da discussão permitiu que identificassem o DUA nas suas práticas cotidianas, qualificando as reflexões e trocas entre o grupo. Deste modo, seguimos com a proposta de oferecer textos e vídeos para estudos nos intervalos entre os encontros.

No ciclo 2, as professoras que realizaram os estudos dos materiais complementares sobre o DUA estavam mais seguras para discutir sobre o tema proposto para o encontro: Dificuldades.

Nesse momento, a partir do tema, fizemos “provocações”, instigando o grupo a refletir sobre o quanto essas situações nomeadas como “dificuldades dos alunos” podem ser decorrentes das práticas de ensino, que ainda desconsideram o estudante e seus diferentes ritmos de participação e aprendizagem.

O grupo considerou válido discutir a partir dos relatos de dificuldades, pois tornou-se possível perceber como podem implementar a proposta do DUA e os múltiplos meios nesses contextos desafiadores da sala de aula. Portanto, nosso produto – uma proposta de formação docente – também considerará esse momento de provocação.

No ciclo 3, apresentamos ao grupo uma sistematização da proposta de formação. Então, partindo dos relatos, discutimos as expectativas sobre a estrutura de um curso de formação continuada, direcionado aos professores.

Durante todos os encontros, temas acerca da formação permearam as discussões. No entanto, na última reunião, as professoras propuseram que o curso de formação conservasse a mesma estrutura empregada neste percurso investigativo. Dessa forma, a escrita dos relatos de experiências, os momentos de estudo teórico e os espaços de roda de conversa foram validados como significativos para aprender sobre a temática do DUA.

Destacaram, especialmente, a roda de conversa acerca do “DUA sem saber”. De acordo com o grupo, esta conversa mostrou o quanto a prática do dia a dia é permeada por múltiplos meios para envolver os alunos. Salientaram que, quando se estabelece essa identificação, o professor fica mais acessível aos novos conhecimentos, entendendo que a proposta vem para contribuir, não para desmerecer os saberes.

Deste modo, organizamos nossa proposta de formação para os professores no contexto da escola para todos, conforme descrevemos na sequência.

### **Tema: Refletindo sobre as práticas de ensino inclusivas a partir da abordagem DUA**

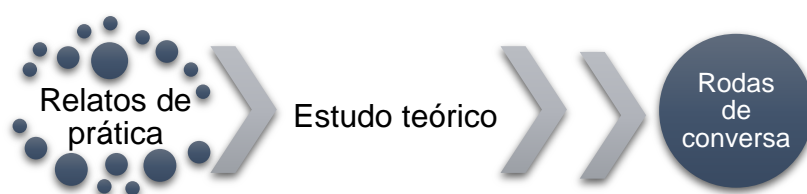
**Objetivos:** Apresentar a abordagem DUA a partir de conceitos teóricos; aproximar o DUA às práticas docentes; promover discussões e reflexões sobre as contribuições do DUA ao ensino no contexto da inclusão escolar.

**Público-alvo:** Professoras/Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

**Formato:** Curso *on-line*, duração de 30 horas, sendo 26 horas de atividades assíncronas e 4 horas de atividades síncronas.

**Desenvolvimento:** Organizamos o curso em três momentos, conforme a figura 4:

Figura 4 - As 3 etapas do curso





- **Primeiro momento:** apresentar o curso e propor aos professores que enviem um breve relato das suas experiências e práticas com o ensino inclusivo. Este relato pode ser por escrito ou em áudio.

Os docentes acessam a plataforma e realizam a inscrição por meio do preenchimento de formulário específico. Eles terão acesso a um breve vídeo de boas-vindas, discorrendo sobre a proposta do curso, sua duração, bem como sobre como acessar os encontros assíncronos e as datas dos encontros síncronos. Em resumo, no primeiro momento, serão dadas as instruções gerais para participação.

Na sequência, solicitaremos os relatos de experiência, apresentando um texto explicativo sobre as narrativas docentes, contextualizando a importância da escrita dos relatos para discussão e análise das práticas nos processos formativos. Os professores terão as informações sobre a escrita ou gravação do relato e sobre a forma de seu envio.

- **Segundo momento:** serão disponibilizados conteúdo para estudo e aprofundamento teórico sobre educação inclusiva e os princípios do Design Universal para Aprendizagem, que deverão ser acessados na plataforma de modo assíncrono. Serão temas como: introdução à proposta e percurso histórico do DUA; redes de aprendizagem e a variabilidade; os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA; currículo flexível e avaliação; propostas de implementação do DUA na sala de aula.

O referencial teórico será baseado em produções disponíveis em artigos, *sites*, livros e outros conteúdos de autores que discutem a abordagem do DUA, entre eles: CAST (2020); Meyer, Rose e Gordon (2014); Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020). Serão disponibilizados, ainda, recursos de vídeos e outras ferramentas que colaborem com experiências de aprendizagem dos professores em relação à implementação da abordagem do DUA no cotidiano escolar.

- **Terceiro momento:** realizaremos os encontros síncronos no formato de roda de conversa, com o objetivo de abrir o diálogo sobre as práticas narradas pelos participantes e sua aproximação aos princípios do DUA. Serão dois encontros, com duração de duas horas cada um, que acontecerão mediados pelas plataformas virtuais.

Um encontro síncrono será sobre o DUA sem saber – quando são retomados os conhecimentos teóricos a partir da aproximação com as práticas inclusivas narradas pelos professores participantes. O objetivo é provocar os educadores a reconhecerem que a proposta do DUA está presente no cotidiano escolar e nas propostas de ensino, ainda que não seja nomeado. O outro encontro síncrono será sobre as possibilidades de implementação do DUA na sala de aula, partindo da consideração da variabilidade dos aprendizes, da necessária flexibilidade do currículo e do processo de avaliação da aprendizagem.

- **Avaliação:** ao longo do processo tudo será avaliado, considerando-se, principalmente, a plena participação de todos os cursistas: envio do relato; acesso aos conteúdos de estudo da plataforma e presença nos dois encontros síncronos para a roda de conversa.
- **Divulgação e extensão:** como já mencionado, o público-alvo deste produto serão os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Santo André. Nossa proposta é divulgar o curso nas escolas da rede de ensino, promovendo adesão individual e espontânea dos professores. Mas isso pode sofrer alterações, a partir da observação de outras necessidades ou novas possibilidades que favoreçam a ampliação do acesso ao produto por outros professores interessados.

A opção por um modelo formativo fundamentado no diálogo, trocas coletivas e professores como protagonistas, seguiu as sugestões das participantes nos ciclos de validação da pesquisa.

A proposta de rodas virtuais sobre a prática e aproximações com a abordagem do DUA visa promover a construção coletiva de significados e sentidos, por meio do compartilhar das experiências e reflexões entre os participantes.

Nesse contexto, o formador despe-se do papel do “detentor do conhecimento”, compreendendo que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44), atuando como um organizador dos encontros, mediando e problematizando as discussões e reflexões acerca da relação entre teoria e prática.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu da seguinte indagação: quais as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) à formação de professores para a prática da educação especial e inclusiva? Diante desse questionamento, fez-se necessário discutirmos o processo de desenvolvimento profissional.

Consideramos que os conteúdos relativos à proposta inclusiva nas experiências formativas (etapas inicial e continuada) têm influência nos saberes e fazeres da prática docente cotidiana. No entanto, as autobiografias narradas das professoras apontaram para os desafios e a complexidade desse processo. O que antecedeu a percepção das contribuições do DUA à formação docente.

A escrita dos relatos de memória docente trouxe subsídios fundamentais para estabelecermos a relação entre as práticas docentes e o DUA. Esse momento se revelou como um meio de aproximação entre a pesquisadora e os participantes. Ao colocar em destaque as narrativas sobre suas vivências e escolhas pessoais diante dos desafios do cotidiano escolar, estabeleceu-se um clima de cumplicidade e apoio entre todas as envolvidas.

Essa experiência evidenciou a similaridade entre os desafios vividos no ensino para todos. Percebemos o quanto é necessário que existam tais espaços para falar sem receios, onde aqueles que escutam estão desarmados de julgamentos ou críticas.

Inicialmente, verificamos que as educadoras, mesmo aquelas que participaram do nosso seminário sobre a abordagem do DUA, não consideravam que tinham conhecimento suficiente para discutir sobre o tema. Foi necessário, então, promover o acesso ao conhecimento sobre a temática, seja pelos estudos teóricos ou pela aproximação do DUA às práticas. Foi importante provocar a reflexão acerca das contribuições do DUA no contexto da inclusão escolar.

As rodas de conversa oportunizaram a expressão dos sentimentos das professoras frente ao desafio da inclusão escolar. Podemos elencar: o sentimento de solidão ocasionado pela falta de um apoio pedagógico constante; as incertezas e inseguranças quanto ao fazer diante de situações que exigem repensar as propostas de ensino; o sentimento de culpa por algumas crianças não atenderem às expectativas de aprendizagem definidas para o ano/ciclo.

Os relatos apontaram também que ainda se dá a culpabilização do aluno, quando se entende a sua incapacidade de aprendizagem como problema a ser investigado pela saúde. Tal perspectiva trouxe à tona a persistência do modelo médico nos sistemas de ensino, em que se busca avaliações e diagnósticos que justifiquem a condição do estudante, eximindo a escola e o ensino por quaisquer responsabilidades no fracasso.

Tais desafios confirmaram a relevância de nossa pesquisa por buscar as contribuições do DUA à inclusão escolar, propondo a reflexão quanto ao acesso ao currículo e às formas de ensino. Entendemos que partir da premissa da variabilidade dos e nos alunos no processo de ensino e aprendizagem, proporciona o rompimento com práticas que marcam os educandos e as deficiências como determinantes das dificuldades de avançar na aprendizagem. Ou seja, esta pesquisa vem ao encontro da necessária superação do modelo médico no contexto escolar.

Nosso objetivo principal foi analisar como os princípios do DUA podem contribuir para a prática docente inclusiva, sendo que o primeiro passo neste percurso investigativo foi aproximar o DUA às práticas inclusivas narradas pelas professoras.

Ao aproximar as práticas educativas aos múltiplos meios de representação, engajamento, ação e expressão, necessariamente, confrontamos a oferta de propostas universais baseadas no padrão da monocultura. Essa aproximação despertou uma relevante questão: como o aluno tem sido considerado no processo de planejamento curricular?

O DUA contribuiu para ampliar a percepção do quanto um planejamento único é excludente, por limitar ou mesmo impedir o acesso aos conteúdos e participação nas atividades por determinados aprendizes que não atendem ao padrão idealizado.

Pensar e antecipar a partir da abordagem do DUA incentiva o professor a estabelecer a centralidade do aluno no processo de ensino. O que exige planejamentos embasados nos interesses e nos diferentes ritmos e saberes de cada aprendiz.

Essas constatações, vivenciadas pelas professoras no decorrer das rodas de conversa, confirmam que, de fato, o DUA pode contribuir com o fazer dos professores. Mas é necessário viabilizar o acesso dos mesmos a esta proposta de abordagem curricular.

Nesse sentido, com esta pesquisa narrativa identificamos alguns princípios do DUA para compor uma formação de professores que promova a reflexão acerca das práticas inclusivas.

Dentre eles, destacamos três pontos fundamentais, elencados pelo grupo para a formação continuada dos professores: a importância de partir daquilo que é prática cotidiana do professor, valorizando os seus saberes e fazeres; a necessária articulação do novo conhecimento teórico (no caso, o DUA) com a análise e reflexão sobre a prática no contexto da educação inclusiva e especial; a constituição de espaços para diálogo e interação entre pares (professores).

Tal constatação foi feita pelo grupo de professoras participantes da pesquisa e validou nossa proposta formativa, contribuindo significativamente para a elaboração da versão final do produto desta dissertação.

Como parte dos resultados desta investigação, desenvolvemos um objeto de aprendizagem caracterizado como nosso produto educacional. Conforme já mencionado, trata-se de um curso de formação docente sobre a abordagem do *Design Universal para Aprendizagem (DUA)*, aplicada à educação especial e inclusiva.

Com isso, esperamos que os resultados apresentados neste estudo possam colaborar para ampliar o acesso dos professores ao conhecimento acerca da abordagem do DUA, uma vez que entendemos ser urgente fomentar discussões e reflexões que culminem com mudanças na forma de pensar as práticas no campo da educação especial e inclusiva, oportunizando o ensino para todos e cada um.

Por fim, com os resultados desta investigação, almejamos oferecer subsídios para novas pesquisas, ampliando as discussões sobre a construção da escola para todos e sobre as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* para fundamentar a necessária mudança de paradigma na educação escolar brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas: Verus, 2012. Disponível em: [https://bibliotecaespacodigital.com.br/\\_files/200000246-d3228d5121/Se%20eu%20pudesse%20viver%20minha%20vida%20novamente%20-%20-%20Rubem%20Alves.pdf](https://bibliotecaespacodigital.com.br/_files/200000246-d3228d5121/Se%20eu%20pudesse%20viver%20minha%20vida%20novamente%20-%20-%20Rubem%20Alves.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.

ANJOS, P. G. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) *et al.* **Contra a descaracterização da formação de professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015**. out. 2019. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/7080/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/7080/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BATISTÃO, S. P. S. **Educação inclusiva ou educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília: MEC / SEED, 1999.

BRASIL. **DECRETO n.º 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC / SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 01/2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. **DECRETO n.º 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. 2009a. 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: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a lei do piso salarial**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. 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 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 04**, 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAST. **Top 10 UDL Tips for Developing Learning Goals**. 2015. Disponível em: [http://castprofessionallearning.org/wp-content/uploads/2015/09/CAST-Professional-Learning-udl\\_top\\_10\\_learning\\_goals.pdf](http://castprofessionallearning.org/wp-content/uploads/2015/09/CAST-Professional-Learning-udl_top_10_learning_goals.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CAST. **UDL tips for assessment**. Wakefield, 2020. Disponível em: <http://www.cast.org/publications/2020/udl-tips-assessments>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social**: implicações para a educação inclusiva. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARICIO, A. S. M. O *Design Universal* para Aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**. [on-line]. Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100267&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100267&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 20 nov. 2020.

COSTA-RENDERS, E.C. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 113-134, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001/5002>. Acesso em: 5 mar. 2020.

COSTA-RENDERS, E.C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9950>. Acesso em: 5 mar. 2020.

DEIMILING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. [S.l.], v. 17, n. 3, p. 238-249, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV pesquisa: anuário de pesquisa 2016-2017**. [S.I.]: FGV/EAESP, 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. MELLO, K. S. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda – Centro de Estudos em Educação, [1985?]. Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Virtudes-do-Educador.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALERY, A. (org.). A escola para todos e para cada um. *In*: GALERY, A. **A lei na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Summus, 2017, p. 41-53.

GALVÃO, T. A. F.; MIRANDA, T. G. (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. *In*: MENDES, E. G; MALHEIRO, C. A. L. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

GARCIA, P. S. **Alunos@tecnologia**: impactos sobre professores e escolas. São Paulo: Plêiade, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GONZÁLEZ, S. F; FERNÁNDEZ, R. G; MANZANERO, V. G. Tertúlias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. **REIFOP**, v. 15, n. 4, 2012. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861/148181>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: epistemologia e prática. 2014. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - MEC. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206). Acesso em: 18 mar. 2020.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MACE, R.; HARDIE, G.; PLACE, J. Accessible environments toward Universal Design. In: PREISER, W.; VISCHER, J. C.; WHITE, E. T. (Eds.). **Design interventions**: toward a more humane architecture. New York: Van Nostrand

Reinhold, 1991. Disponível em:  
[https://projects.ncsu.edu/ncsu/Design/cud/pubs\\_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf](https://projects.ncsu.edu/ncsu/Design/cud/pubs_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf).  
Acesso em: 22 ago. 2019.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 69-75.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Campinas, LEPED/ FE-Unicamp, 2011a. Disponível em:  
<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011b, p. 59-67.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em:  
<http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4030/3366>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MANTOAN, M. T. E (org.). **Em defesa da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: Lepad / FE-Unicamp, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, [S.l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11- 49, ago./dez. 2010.

MARINO, V. G. O. **Educação e pessoas com deficiência**: a transitoriedade entre a universalização e a focalização. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATTA, A. E. R.; SILVA; F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. *Design-based research* ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELRO, J. J. **Escola Inclusiva**: uma história de amor (nem) sempre bem contada. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Sala de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: theory and practice. EUA: CAST, 2014. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. S. (org). Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016, p. 9-28.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/18338/11399/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos professores de São Paulo**, São Paulo: SINPRO/SP, 2006, p. 5-20. Palestra.

Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Especial/Inclusiva**, 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores/porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino/#indicadores>. Acesso em: 3 mar. 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai./ago. 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-4, 2008.

PEREIRA, M. F. S. C. **O professor inclusivo**: uma invenção contemporânea. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Para uma Educação Inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: ME / DGE, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

ROSE, D. *et al.* Using UDL to accurately assess student progress. *In:* ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria: Assn for Supervision & Curriculum, 2002.

ROSE, M.; MEYER, A. **A practical reader in Universal Design for Learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006.

ROSE, T. **The end of average**: how we succeed in a world that values sameness. San Francisco: HarperOne, 2016. E-book Kindle.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? *In:* SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 457-467.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005.

SÁNCHEZ, P, A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, [S.l.], MEC, out. 2005. p. 7-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 8144**, de 22 de dezembro de 2000. Cria unidade administrativa denominada "Centro de atenção ao desenvolvimento educacional - CADE – Direitos Humanos" e dá outras providências. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 8233**, de 14 de setembro de 2001. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/21718298/lei-n-8233-de-14-de-setembro-de-2001-do-municipio-de-santo-andre>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 8887**, de 10 de novembro de 2006. Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas no quadro da prefeitura municipal de Santo André. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/698584/lei-8887-06>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**, v. 2, 2019.



SANTOS, M. P. Desenho Universal para Aprendizagem. *In*: MOUSINHO, R. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015, p. 17-27.

SÃO PAULO (ESTADO). **Anuário do ensino do Estado de São Paulo**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, São Paulo, 1907-1908. Disponível em: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/anuarios\\_ensino](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino). Acesso em: 11 ago. 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. [S.l.], MEC, out. 2005, p. 19-28.

SCHNEIDER, F. C. **Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar**: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação. 2016. 165f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://www2.uepg.br//programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

TAKIMOTO, T. Afinal, o que é uma comunidade de prática? **Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sbgc.org.br/blog/afinal-o-que-e-uma-comunidade-de-pratica>. Acesso em: 24 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores**: mudanças aprovadas pelo CNE podem ser início de grande transformação. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-CNE-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao>. Acesso em: 23 de fev. 2020.

TORRES, J.; MENDES, E. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia – RIS**, Chapecó, v. 1, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10596>. Acesso em: 6 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994**. UNESCO, 1998a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 9 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien - 1990. UNESCO, 1998b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 9 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração de Dakar: educação para todos**. Dakar, 2000. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 11 mar. 2020.

VIEIRA, P. A medicalização na educação. *In*: GALERY, A. (org.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017, p. 55-62.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002. E-book Kindle.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 297f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – RELATO DE MEMÓRIA DOCENTE<sup>22</sup>

#### Docente 1 - Professora Juliana

*Sou professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos no município de Santo André. O objetivo do AEE é de complementar ou suplementar o trabalho da sala regular com os alunos público-alvo da Educação Especial.*

*Neste relato abordarei especificamente o trabalho realizado no decorrer de 2 anos com um menino de 9 anos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Iniciamos o trabalho no ano de 2018, em um primeiro momento a criança não apresentou dificuldades de interação comigo, contudo ficava bastante quieto durante os atendimentos e reagia timidamente às propostas de atividades.*

*Na sondagem inicial observei a dificuldade do referido aluno com o registro, ele fazia traços bem fracos na folha e figuras pequenas, desenho do corpo humano sem estrutura. Partindo desta observação comecei a propor atividades para estruturar o corpo humano, quebra cabeça de madeiras, brincadeiras de corpo e movimento; em todos os momentos eu mediava às atividades, explicava o que precisava ser feito e fazíamos juntos quando necessário.*

*Trabalhamos o projeto de leitura, a cada atendimento era feita uma leitura de um livro infantil. Para a leitura eu utilizava diferentes recursos, livros, fantoches, miniaturas, ou vídeos da história. As diferentes formas de contar a mesma história chamavam bastante a atenção do nosso aluno.*

*Outra maneira de trabalhar com o aluno foi utilizar diferentes jogos, como por exemplo, pula-pirata, puxa-puxa batatinha, quebra gelo, pizzaria maluca, candy land. Com os jogos tínhamos como objetivo que o aluno aprendesse a: compreender que toda a ação tem uma reação; identificar os iguais e diferentes; quantificar; reconhecer cores; seguir regras e manter o foco na atividade. Jogávamos juntos os jogos, fazendo as intervenções e mediações adequadas para o momento.*

---

<sup>22</sup> Os textos dos Relatos de Memória Docente foram transcritos exatamente como os originais, respeitando-se a integridade das ideias das participantes, ainda que represente desvio da norma-padrão em alguns trechos.

*O recurso do computador também foi bastante explorado, em um primeiro momento o objetivo era utilizá-lo como estratégia para o aluno fazer os seus registros, escrever o que precisasse, por isso eram propostas questões simples como o seu nome, a data, o nome da história contada naquele dia. Fazíamos a impressão para colar no caderno.*

*No segundo semestre notei que nosso aluno já se sentia mais à vontade nos atendimentos, expressava-se com espontaneidade e foi na contação de história dos três porquinhos o ponto alto do ano, ele adorou rir muito conforme eu contava e interagiu muito comigo. Percebi que ele se sentia mais confiante e acostumado com os atendimentos.*

*A parceria com a professora da sala regular foi de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, assim como para o avanço do aluno que foi notório ao final do ano de 2018.*

*Saliento aqui a composição dos atendimentos em sala de recursos, eles podem acontecer em formato individual, duplas ou grupos; no primeiro ano essa criança foi atendida individualmente.*

*Já no ano de 2019 organizamos o atendimento em dupla com uma aluna de 7 anos com diagnóstico de deficiência intelectual. A dupla funcionou muito bem, os alunos interagem, brincavam juntos e conversavam bastante.*

*A questão do registro foi superada e a referida criança já consegue realizá-lo necessitando de poucas intervenções. No início do ano de 2019, em conversa com a professora da sala regular, ela relatou os avanços do aluno e planejamos os próximos passos de trabalho.*

*Em sala de recursos realizei com eles o projeto dos jogos e brincadeiras. Neste projeto fizemos a produção de brinquedos com material reciclável a partir da observação das obras de Candido Portinari. Inicialmente observávamos a obra, neste momento eu fazia algumas perguntas para verificar se o aluno havia compreendido a imagem, depois nomeávamos a brincadeira ou brinquedo observado. O próximo passo era reproduzir o brinquedo ou a brincadeira, para isso assistíamos tutorias na internet, ou fazíamos a leitura do passo a passo da confecção em um livro.*

*Depois de confeccionarmos o brinquedo o aluno fazia o passo a passo de como havia sido feita aquela produção, neste processo eu era a escriba, pois o objetivo era trabalhar, sequência lógica, memória e o aspecto discursivo.*

*Trabalhamos com a premissa de que todos são capazes de aprender e buscamos estratégias para que essa aprendizagem aconteça, a parceria entre todos os envolvidos neste processo é de fundamental importância.*

*Sem mais encerro este relato e me coloco à disposição.*

## **Docente 2 - Professora Camila**

*Sou professora do ensino fundamental há 25 anos e hoje atuo na maior escola Municipal da cidade de Santo André, onde trabalhamos com vários tipos de inclusão.*

*Desde o ano de 2018, estou com uma criança autista, e de início foi necessário desenvolver um trabalho com ele de convívio com o meio em que estava inserido, pois até o barulho o incomodava muito, haja vista que estava em uma escola extremamente grande, composta de 23 salas de aula, com trinta alunos em cada sala.*

*Não foi algo que tivemos êxito rapidamente, pois ele se recusava a participar de vários movimentos inseridos em nossa rotina, como o Hino Nacional, as aulas de educação física, ensaios de danças e festas entre outros. Era difícil também o contato físico, pois não aceitava o toque, recusava-se até a tirar fotos.*

*Aos poucos fomos gradativamente trabalhando, onde ele foi aceitando estar com os outros colegas e a professora, onde, por volta do final do ano ele começou a ficar com seus colegas para brincar e balbuciava poucas palavras, não que não soubesse, mas por não querer participar, afinal também era uma criança muito tímida.*

*Em 2019 continuamos com o mesmo grupo, e ele obteve um desenvolvimento maravilhoso, onde participou de todas as ações, inclusive em apresentação de um projeto para o prefeito, onde falou com ele, tirou fotos e participou do evento como os demais. Passou a ter segurança e conversava com seus colegas e professores.*

*Conseguiu se alfabetizar, resolve contas de soma e subtração de memória, responde aos questionamentos sobre os assuntos que estávamos abordando com coesão, participou dos jogos escolares, da OBA e de uma prova realizada somente com os terceiros anos, onde ele realizou sozinho, sem ter um escriba junto. Sempre fiz questão que ele participasse de todas as ações.*

*Ressalto que nossas conquistas foram possíveis por termos a parceria da família, que sempre o levou nas terapias e na sala de recursos, onde minha parceira foi de suma importância nesse processo. Sempre que possível, trocávamos*

*informações do que estávamos trabalhando, e a \*\*\*\*\* sempre procurou estar em consonância com o conteúdo que estava sendo desenvolvido no coletivo da sala.*

*Este ano ele não estará mais comigo, mas manteve o grupo de alunos.*

*Foi uma experiência maravilhosa para mim, aprendi muito com ele, principalmente a entender que respeitando o tempo de cada um é possível obter um bom desenvolvimento, independente da deficiência que a criança tenha, mas o principal é saber que é possível e não desistir do aluno, porque as dificuldades são muitas.*

*Espero ter ajudado um pouco e estou à disposição.*

### **Docente 3 - Professora Fernanda**

*Tudo começou no ano de 1983, nascia uma menina sonhadora, que foi crescendo e conhecendo através dos exemplos e vivências a construção da aprendizagem, uma trajetória de descobertas, aprendizagem, barreiras, desafios e insucessos. Que passou por experiências significativas na sua prática e sua profissão, que assim pode se dizer que ainda tem muito a aprender. Como diz a frase: “Ensinar menos e aprender mais”, Prof. Joaquim Melro.*

*Hoje essa menina sonhadora é professora, atualmente está na função de professora assessora de educação inclusiva especial (PAEI), que busca por uma educação de equidade, respeito, solidariedade e amorosidade.*

*Como professora assessora de educação inclusiva especial tem a função, a atribuição de compor com o professor da sala regular a adequar o currículo, o planejamento, as propostas a serem desenvolvidas ao aluno com deficiência, conforme suas especificidades, acompanhar as terapias realizadas com o aluno, onde os terapeutas possam compor com sugestões, orientações e estratégias nas práticas pedagógicas a fim de qualificar o desenvolvimento dos mesmos na unidade escolar.*

*As parcerias são desenvolvidas com toda equipe da unidade escolar, professores de educação física, merendeiras e toda comunidade.*

*O professor assessor de educação inclusiva especial é itinerante, acompanha em média duas unidades escolares e aproximadamente trinta alunos, um ponto negativo é não poder qualificar o desenvolvimento de suas atribuições, devido aos deslocamentos de unidades.*

*Uma das barreiras significativas são professores desmotivados, sem interesse e que não conseguem observar, olhar para sua sala de aula e seus alunos que estão ali aguardando que seu mediador os leve a explorar seus conhecimentos. Barreiras com as famílias, que esperam da escola contribuições que vão além do pedagógico, que requer apenas uma socialização da criança, em alfabetização e não dando importância as especificidades do aluno. De diretores e assistentes pedagógicos, que não apoiam e nem acompanham o PAEI, que não deixam incluir nas informações e demandas na escola, para qualificar o trabalho de ambos, não podemos generalizar, pois temos equipes que caminham com intenção de trabalho em equipe.*

*Em minhas atribuições de PAEI venho realizando trocas com o coletivo, onde construo e interiorizo o conhecimento para que possamos junto pensar e refletir na prática em prol aos alunos, mesmo com as barreiras citadas acima.*

*Na vivência como PAEI encontramos professores, mestres que conseguem enxergar além, em perceber quem são seus protagonistas. Que buscam desenvolver uma sondagem em que envolva todos os alunos e que possa nesse momento conhecê-los em seu individual, suas especificidades, potencialidades e barreiras.*

*Venho citar uma parceria, um acompanhamento com uma professora do ensino fundamental, que nestes dois anos que estou na função de PAEI temos uma parceria significativa. Na qual podemos observar, conhecer, planejar e executar o planejamento com os alunos e em especial ao aluno que requer adequações, respeitando as suas especificidades.*

*Para o planejamento buscamos conhecer os alunos, seus conhecimentos prévios, o que motiva e desperta interesse dentro do espaço da unidade escolar. Entramos em contato com a família para ter informações de terapias que vem sendo realizadas e com os terapeutas, que também possam compor com o desenvolvimento e sugestões de estratégias para o nosso planejamento ao aluno a ser acompanhado no plano de desenvolvimento com objetivos específicos.*

*Após ter essas informações, nos encontramos em momentos que a professora tem para planejamento e em nossas trocas buscamos desenvolver propostas com adequações curriculares com objetivos pedagógicos, que possam ter o envolvimento de todos os alunos e propostas que contribuam para eliminar as barreiras do aluno com deficiência.*

*As atividades desenvolvidas com o aluno que requer objetivos específicos, podemos observar grandes avanços e o envolvimento do grupo em compor na prática. Uma das atividades desenvolvidas foi o bingo de letras onde todo o grupo participou os alunos entre si desenvolvendo estratégias e apoiando uns aos outros. Para o aluno com deficiência, com especificidades a estagiária esteve do lado, ajudando a encontrar a letra, nomear e todas as cartelas foram de tamanho maior e usando tampinhas, para que o mesmo pudesse manusear.*

*Com essa mesma professora realizamos acompanhamento de uma aluna no domiciliar, que estivemos na residência para conhecer a aluna, seus desafios, habilidades, seus gostos e os cuidados a qual requer. Suas atividades são desenvolvidas com adequações e como referencial utilizamos os campos de experiências da Educação Infantil, pois ela tem especificidades e apresenta limitações de movimento, comunicação e visão.*

*Esse olhar atento da professora, sendo uma mediadora entre os alunos e o mundo tem se mostrado significativo, tornando a experiência de levar os alunos a uma aprendizagem significativa. E ela tem todo o apoio da equipe da unidade escolar e da PAEI em compor para desenvolver as propostas pedagógicas.*

*Que o PAEI possa contribuir em uma educação em que as adequações curriculares e as propostas pedagógicas possam incorporar seus indivíduos em suas totalidades e especificidades.*

#### **Docente 4 - Professora Marina**

*Sou formada em Pedagogia, com especializações em Administração Escolar, Gestão Escolar e Psicopedagogia da Educação Especial. Tenho 27 anos de magistério, todos como funcionária na Prefeitura Municipal de Santo André.*

*Desse tempo de atuação doze anos foram em creche e os demais no Ensino Fundamental, onde estou atualmente.*

*Enquanto atuava na creche tive alunos com dificuldades de aprendizagem, porém casos de inclusão não tive em sala de aula, e mesmo no Ensino Fundamental, apenas em 2018 tive no grupo de alunos o meu primeiro aluno de inclusão.*

*Era uma sala de 2º ano, com 28 alunos, sendo um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Síndrome de Asperger, o \*\*\*\*.*



*Antes que o período letivo iniciasse procurei ler sobre essa síndrome, para tentar compreender um pouco de como poderia ser o \*\*\*\*. Confesso que me deparei com um menino fantástico, que me cativou no primeiro dia, porém, nada foi simples ou fácil.*

*Na primeira semana de aula, foi como viver uma paixão, ele se apresentava a todos dizendo, “Oi, eu sou o \*\*\*\*, eu sou autista”, participava das atividades de adaptação, da elaboração das regras da sala, tudo muito bem, porém nas semanas seguintes, os verdadeiros desafios começaram a surgir.*

*Os alunos tinham um comportamento agitadíssimo, eles se desrespeitavam constantemente. Isso provocava tensão no \*\*\*\*, com crises de raiva e choro em alguns momentos. Ele demonstrava uma raiva muito forte por um aluno determinado, isto já vinha do ano anterior, ele o definia como mal aluno, com péssimo comportamento, e por isso ele o odiava. Houve um dia em que ele chegou a avançar para cima desse aluno, tamanha raiva que sentiu.*

*Minha primeira ação foi criar uma rotina de trabalho, com regras e combinados elaborados coletivamente, priorizei o respeito ao amigo e aos professores. Só assim poderia minimizar as provocações que o \*\*\*\* recebia em sala de aula e que para ele eram o estopim para suas crises de choro. Desejava que o aluno pudesse se adequar, aproveitar ao máximo as aulas e ser feliz, como todos naquele espaço, inclusive eu.*

*Aos poucos fui compreendendo que era necessário evitar as crises de choro do \*\*\*\*, pois isso era excessivamente desgastante para todos, inclusive para ele, que já precisava lidar com suas próprias necessidades.*

*Cuidei do comportamento de todo o grupo, passaram a ter mais atenção às aulas, silêncio na realização das tarefas e interesse pelas atividades propostas, isso influenciou o \*\*\*\*. Pois a sala em silêncio o deixava mais tranquilo. O barulho o incomodava muito.*

*Isso tornou nossa rotina mais tranquila, bem como o comportamento do \*\*\*\*, e foi muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho e para o aproveitamento das aulas por todos os alunos.*

*Tive constantes conversas sobre o respeito mútuo, chamando o\*\*\* e o aluno \*\*\*\*, que tanto o deixava incomodado. Com um simples olhar dele, o \*\*\*\*\* já começava a gritar. Foram muitos momentos de conversas, cheguei a ser bem clara com o \*\*\*\* explicando que as vezes nós não nos simpatizamos com alguém, isso é natural, mas*

*essa pessoa merece ser respeitada. Ele tentava se explicar, pois sempre tinha um argumento, porém não me convencia. No final esse investimento surgiu efeito. Aos poucos essa situação foi se amenizando e o clima foi de respeito.*

*Sentia necessidade de caminhar pela sala, e como se sentava na primeira carteira, impedia os demais alunos de enxergarem as atividades da lousa. Coloquei o \*\*\*\* na última carteira, com isso ele se sentia livre a caminhar no fundo da sala, como fazia todos os dias, após finalizar sua tarefa. Ele dava pulos, sorria e as vezes falava sozinho. Em outros momentos, lia gibis ou livros.*

*Minha mesa ficava próxima a lateral da parede, me permitia ter visão e acesso a todos, caso permanecesse sentada. Senti que o \*\*\*\* parecia me testar desde o início, criando formas de se distrair para não fazer as atividades propostas.*

*Ele ficava organizando seus lápis coloridos na carteira, e quando era solicitado a guardar tudo, começava a cena dramática, onde ele chorava e dizia que aquele era um péssimo dia, e se os demais alunos fizessem alguma observação ele chorava ainda mais.*

*Passei a relatar esse comportamento para sua mãe, que tinha conversas pontuais com ele, e caso não atendesse aos meus pedidos, ele ficaria sem o computador em casa. Ele se desculpava e dizia que iria participar de tudo. E realmente, essa parceria com a mãe dele fez toda a diferença, ele passou a se preocupar caso sua mãe fosse avisada de comportamentos inadequados. Usei dessa situação em alguns momentos de mais necessidade.*

*Ele era muito observador, mesmo quando parecia estar num mundo próprio, distante, tinha algo a acrescentar nas aulas, era interessado por diversos assuntos e se destacava na riqueza de detalhes de suas falas.*

*Nas leituras que fazia para o grupo, ele se mostrava distante, nem olhava em minha direção, porém nas discussões, fazia observações que eram de uma riqueza de detalhes, sempre relacionava os assuntos com fatos que observava fora da escola. Era fascinante!*

*Lembro-me de ler “O diário de Anne Frank”, para o grupo e todos se motivaram a conhecer mais sobre a realidade daquela época. Propus que todos fizessem um diário. Escrevessem nele diariamente, de forma que soubessem o que mais havia chamado atenção no dia. O diário do \*\*\*\* se destacou dentre todos, com uma escrita que se destacava perante as demais.*

*Desenvolvemos um projeto com o tema Olimpíadas. Estudamos tudo sobre o país sede do torneio, e para meu espanto, o \*\*\*\* fez a seguinte colocação, enquanto apresentava o balé Lago dos cisnes para o grupo, “Acho que Tchaikovsky era russo prô?”, sem que eu mencionasse nada.*

*Ele encantava com sua sabedoria, e se mostrava muito interessado por diversos assuntos.*

*Seus desenhos eram ricos em detalhes, algo que também se destacava.*

*Atualmente, é aluno do 4º ano, e realizou uma atividade de arte, onde teve como inspiração a obra de.... A produção dele ficou excepcional. Foi enviada pela família ao artista, que respondeu parabenizando pelo trabalho.*

*Aprendi a ser melhor professora com o \*\*\*\*. Precisei buscar todas as minhas possibilidades, estratégias e conhecimentos para tornar as aulas significativas.*

*Nesta sala de aula tinha cinco alunos com extremas dificuldades de aprendizagem, que precisavam de atenção individualizada e atividades diferenciadas. Exigindo que eu encontrasse formas de auxiliá-los diariamente, era extremamente desgastante, e junto a isso tinha os cuidados que precisava ter com o \*\*\*\*, para que ele estivesse tranquilo, pois só assim produziria.*

*Foi um grupo que muito desafiou, ensinou, frustrou, porém me tornou uma professora melhor!*

## **Docente 5 - Professora Mariana**

*Formada há pouco mais de seis anos, iniciei minha jornada na rede privada de ensino. Quando cheguei na rede pública em 2017 percebi que nada sabia a respeito do trabalho com os alunos com deficiência, pois na escola particular o máximo que vivenciava eram transtornos como DPAC ou TDAH.*

*Desde muito nova, tinha o sonho de ser professora, de transformar o mundo, mesmo que fosse um mundo fechado com trinta alunos em uma sala de aula. Realizar esse sonho tem sido um constante desafio, pois me deparo sempre com a necessidade de me atualizar, de buscar conhecimentos e metodologias que façam com que as potencialidades dos meus alunos sejam despertadas e que suas vidas possam ser transformadas.*

*Em 2017 pude vivenciar o trabalho com alunos surdos no Polo Bilíngue na cidade de Santo André. Percebi a dificuldade que os alunos e alguns professores ouvintes tinham em se comunicar. Senti a necessidade de buscar uma formação em Libras para poder intermediar e promover uma comunicação eficaz.*

*No primeiro trimestre de 2018 tive experiência com três alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que me despertaram para a educação especial. Quando recebi a turma, senti a necessidade de saber mais sobre as deficiências que ali se encontravam e para que eu pudesse ser inserida naquele contexto, tive como primeira estratégia, já que eram alunos do 5º ano, organizar um seminário com apresentações de pesquisas sobre deficiências. Esse início foi muito importante para que as crianças percebessem as diferenças e sentissem a necessidade de incluir uns aos outros.*

*Um dos alunos, portador da Síndrome de Down, tinha muita dificuldade em reter informações, porém demonstrava muito interesse no aprender. Com esse aluno trabalhamos (professora, PAEI, AIE e estagiária) a alfabetização inicial a partir das famílias silábicas e a alfabetização matemática, pois ele reconhecia os números apenas de 0 a 12, desde que estivessem em ordem.*

*Todo o trabalho foi realizado a partir de materiais adaptados e jogos, a fim de chamar a atenção do aluno. Uma das estratégias que nos deu muitos resultados positivos foi a confecção de cartazes com histórias que ele produzia oralmente, tendo o adulto ou um colega de classe como escriba, baseado em contos de memória e ilustrações de livros.*

*Produzir esses cartazes despertou o interesse do aluno em ler, pois se sentia muito orgulhoso em poder apresentar seus registros à turma, o que o fez avançar muito em suas dificuldades, principalmente quanto a retenção de informações e desenvolvimento da criatividade.*

*Na mesma sala de aula, havia uma aluna autista de grau severo com horário adaptado. A aluna não era assídua, o que dificultava muito o seu desenvolvimento escolar, uma vez que nossa principal dificuldade era estabelecer uma rotina.*

*As estratégias utilizadas para que essa aluna desenvolvesse suas potencialidades foram: jogos simbólicos, materiais adaptados para o reconhecimento do nome – com pareamento, materiais sensoriais e o fortalecimento da autonomia, principalmente para que ocorresse o desfralde.*

*Ainda na mesma turma, porém com atendimento domiciliar, havia um aluno com múltiplas deficiências. As aulas de 1 hora e 30 minutos, três vezes por semana, priorizavam uma rotina de conversa, estimulando o desenvolvimento da oralidade, calendário, observação do clima, contação de histórias, musicalização e atividades sensoriais e motoras, sendo realizadas com apoio no punho e cotovelo, para orientação do movimento.*

*Em ano de Copa, trabalhamos com a coleção do Álbum de figurinhas. Esse trabalho foi muito positivo, uma vez que despertava o interesse do aluno e que pode promover a interação com os alunos da sala regular, pois trocavam figurinhas.*

*O projeto de coleções possibilitou explorar habilidades matemáticas e históricas (contexto atual) de forma lúdica e contextualizada. Finalizamos esse projeto com a visita do aluno a escola. Foi um dia emocionante, pois todos queriam conhecê-lo e ficaram emocionados com o momento.*

*Esse momento marcou muito o meu trabalho e me encorajou a sempre promover um olhar de igualdade, apesar das diferenças entre as crianças.*

*No ano de 2019, continuei o atendimento domiciliar com uma aluna de 2º ano do Ensino Fundamental, com múltiplas deficiências. Para desenvolver esse atendimento busquei como referência o trabalho com bebês a partir da BNCC.*

*Explorando o desenvolvimento dos sentidos através de atividades como: leitura e histórias no campo auditivo, apresentação de objetos do cotidiano para ampliar repertório, histórias envolvendo números, rotina diária e atividades sensoriais com formas geométricas e noções de quantidade.*

*Ainda no ano de 2019, vivenciei grandes avanços com uma aluna de 5º ano, da sala regular com paralisia cerebral. A aluna demonstrava muito interesse em aprender e autonomia, por isso suas atividades eram adaptadas de forma a possibilitar o trabalho em grupo com os colegas.*

*Através de estímulos de produção textual com escriba, leitura de ajuste em textos de memória, jogo simbólico, materiais concretos para apoio nas atividades, agrupamento com alunos alfabéticos, monitoria dos alunos que terminavam as tarefas antecipadamente, desenvolvimento do comportamento leitor e parceria com a família, a aluna avançou em suas potencialidades e superou muitas dificuldades, terminando o ano letivo alfabética e lendo frases curtas.*

*Essas poucas, mas ricas vivências com a Educação especial me permitiram reavaliar meu trabalho a cada dia para poder agora, em 2020, me reinventar durante o Ensino Remoto, atendendo as necessidades das crianças, respeitando suas individualidades e a rotina da família.*

*Particularmente, acredito na inclusão como uma porta que abrimos para inserir nossas crianças com deficiência na sociedade, dando-lhes condições para que possam se expressar e conviver com equidade. Continuarei buscando ferramentas para que eu possa me incluir nas salas de aula e transformar de alguma forma a vida dos meus alunos.*

### **Docente 6 - Professora Luiza**

*Iniciei o meu trabalho como professora de Educação Básica do Fundamental I em uma escola na rede municipal em 2018. Trabalhei em uma classe de 4º ano com 25 alunos. Havia uma criança com deficiência física e com dificuldade em memorizar que também estava ingressando nessa mesma escola transferido da Rede Estadual.*

*Ele teve uma boa adaptação. Foram realizadas dinâmicas com histórias e jogos para a interação da classe. Em março recebemos uma criança com dez anos - diagnóstico: DI (Síndrome de Down) que frequentava a Rede Municipal desde o ano de 2013, conforme Planos de Acompanhamento anexados ao prontuário.*

*Apresentava dificuldade na fala, mas conseguia se expressar com gestos e pouquíssimas palavras. Demonstrava resistência para entrar na sala. Combinei com algumas crianças que me ajudassem a convidá-la a entrar na sala e solicitava que se sentassem em duplas, sempre fazendo revezamento dos colegas. Também apresentava resistência de sair dos locais (informática, parque, Educação Física e o retorno na hora do almoço).*

*Fizemos a rotina e sempre destacávamos cada etapa cumprida. A criança se jogava no chão e se recusava a retornar para sala de aula. Após algumas estratégias sem sucesso. Combinei outras estratégias com a sala: na volta do parque, fazíamos um bolo de areia, cantávamos “parabéns” e elaborávamos problemas de Matemática a partir do contexto criado. Adaptando o contar as velinhas para essa criança ou a permissão do uso do tablet se a rotina fosse cumprida.*

*Ao se aprender os movimentos de “translação” e “rotação”, utilizamos pratinhos plásticos para bolo, fazíamos o planeta “Terra” de massinha e o “Sol”, simulando o movimento de modo lúdico para todos. As atividades escritas eram adaptadas, mas sempre com palavras do conteúdo da sala, no momento do uso do livro didático, pois era uma criança pré-silábica junto com o aluno que também estava nessa mesma fase, usávamos letras móveis, jogo da memória e outros recursos.*

*Na contação de histórias trabalhamos fantoches elaborados pelas crianças e em grupo apresentavam para a Educação Infantil com a participação de todos. A criança muitas vezes queria levar o fantoche para casa e receber um “não”, foi difícil inicialmente, mas se adaptou. Também usávamos o “origami” nas atividades de histórias.*

*A criança tinha o hábito de pegar materiais dos colegas e sair correndo como se estivesse brincando de “pega-pega”. Também com combinados com a sala, ninguém poderia pegar o material dela, somente a professora. No primeiro momento, fazíamos de conta que nada estava acontecendo, depois conversávamos com ela e explicávamos que isso não podia acontecer.*

*Não havia estagiários no primeiro momento, mas sempre que precisava tinha o apoio da equipe escolar (diretora, a vice-diretora e PAEI) com orientações e dicas importantes como um quadro de incentivo individual com estímulos positivos.*

*Tivemos a festa da nação, a professora de Educação Física elaborou uma coreografia que envolvesse a aluna com uma varinha de condão com fitas na ponta. A família não a trouxe no dia da apresentação.*

*Após algumas conversas, permitiram que a aluna participasse de uma excursão com os colegas. Fomos ao planetário, demonstrou resistência para entrar no ônibus, na sala do planetário. Os monitores deram uma lanterna e assim aos poucos conseguimos a sua integração. A família comentou que a criança ia somente para praia de carro.*

*Também tivemos uma proposta para aprender a jogar xadrez, mas iniciamos com dama. As etapas dadas para os alunos com deficiência foram gradativas, primeiro só movimentar a pedra no tabuleiro alternadamente. “Agora é minha vez, agora é sua vez”. Mas no final do ano estavam jogando, embora não gostasse de perder.*

*Em arte, foi realizado uma colagem em formas geométricas, após estudarmos Luiz Sacilloto uma referência em nossa cidade que em suas composições as cores destacam ou suavizam a geometria. As duas crianças com deficiência apresentaram o seu trabalho dentro da mesma proposta.*

*Enfim, acredito que sempre é possível trabalhar os conteúdos da sala, porém com clareza da habilidade e competência que se pretende desenvolver em cada criança, utilizando estratégias diversificadas que possibilitem o envolvimento de todos. Não é uma tarefa fácil e o diálogo é fundamental nesse processo.*



## APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

<b>Qual seu nome e idade?</b> Marina 48 anos
<b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b> Graduação em Pedagogia. Pós-graduação: Gestão Escolar e Psicopedagogia da Educação Especial.
<b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b> 27 anos
<b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b> 1º ano
<b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b> Sim. Cursos oferecidos na rede de Santo André e no curso de especialização que realizei. Tenho um olhar de respeito e valorização para a questão da educação especial e a inclusão. Na rede eu vi o nascimento do CADE. Primeira versão que deu luz à EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
<b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente? Comente</b> Sim. Apesar de se tratar de informações não de troca de experiências, eles podem colaborar para novas reflexões e trazer algo novo para minha prática. O professor que tem possibilidade de receber formações se atualiza, refaz sua prática e colabora com seus pares, quando fala de suas experiências.
<b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b> A educação especial inclusiva se trata de uma nomeação dada a educação que atende aos portadores de deficiências, transtornos e altas habilidades. Acredito que a educação é inclusiva, quando atende a todos. Quando oferece um ambiente escolar onde todos os alunos possam conviver e aprender, independentemente deste aluno possuir alguma deficiência. Numa sala de aula nós professores, precisamos promover a inclusão de todos diariamente, independente do aluno ser portador de deficiência. Vejo todos como diferentes, cada um com suas características, especificidades e necessidades. Meu olhar está sempre atento para incluir. Porém tenho uma ressalva, em alguns casos de inclusão o professor é exposto a uma experiência desgastante e frustrante. Há situações em que nossa realidade não oferece suporte para que o atendimento ao aluno, a sua família e ao professor tenha qualidade. Uma sala de aula de alfabetização com dois, três ou mais casos de inclusão? Daí parte minha conclusão, quanto ao desgaste e a frustração.
<b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b> Não conhecia. Fiquei muito empolgada com essa visão proposta pelo DUA. Ela traduz um pouco da minha prática.

<b>Qual seu nome e idade?</b> Juliana, 35 anos
<b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b> Pedagogia. Pós em Educação Especial Inclusiva, Psicologia e Educação, Ciências e Tecnologia. Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
<b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b> 15 anos
<b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b> Professora Assessora da Educação Inclusiva (PAEI)

<p><b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b></p> <p>Desde que eu entrei na prefeitura de Santo André participo das formações oferecidas pela gerência da Ed. Inclusiva, o primeiro curso de Libras. Em 2010 senti a necessidade de ampliar os meus conhecimentos e parti para a especialização em Educação Especial. Em 2012 passei a integrar a equipe de Educação Inclusiva como PAEI e depois fiquei por 6 anos como professora de sala de recursos neste período além de participar das formações oferecidas como aluna eu participava da equipe de formação</p>
<p><b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente? Comente.</b></p> <p>As formações informativas contribuem para ampliar o conhecimento e por vezes reverberam na prática, com tudo uma formação dialógica e colaborativa tem maiores chances de contribuir com a prática docente.</p>
<p><b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b></p> <p>A educação especial tem o seu público definido na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva como as pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. Esses alunos por vezes vão necessitar de recursos e estratégias diferenciadas de ensino que devem ser oferecidas na rede regular de ensino. A educação por sua vez deve atender a todos os alunos sem discriminação alguma e promover a sua aprendizagem.</p>
<p><b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b></p> <p>Eu já havia participado de palestra e assistido alguns vídeos conhecia os princípios básicos da abordagem. Como utilizar estratégias e recursos para proporcionar a aprendizagem ao maior número de alunos possível.</p>

<p><b>Qual seu nome e idade?</b></p> <p>Fernanda, 37 anos</p>
<p><b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b></p> <p>Pedagogia/ pós-graduação psicopedagogia institucional e clínica.</p>
<p><b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b></p> <p>16 anos</p>
<p><b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b></p> <p>Professora Assessora Educação Inclusiva</p>
<p><b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b></p> <p>Sim/ oferecidos pela rede e individual.</p>
<p><b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente? Comente</b></p> <p>Sim. Pois elas contribuíram em poder compreender melhor as especificidades dos alunos e assim poder planejar propostas adequadas aos mesmos.</p>
<p><b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b></p> <p>Promover a <b>integração</b> de todos os alunos, especial modalidade voltada aos alunos deficientes. Público vejo que é para todos.</p>
<p><b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b></p> <p>Não, estou conhecendo no momento.</p>

<p><b>Qual seu nome e idade?</b></p> <p>Camila, 47 anos.</p>
<p><b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b></p> <p>Pós-graduada em psicopedagogia, dificuldades de aprendizagem e arte na educação.</p>
<p><b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b></p> <p>27 anos.</p>

<b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b> 3º ano.
<b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b> Sim já participei de alguns sobre TDAH, TEA entre outros. Todas as asas formações vem com embasamento teórico, algumas vezes vinculados com a prática.
<b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente? Comente</b> As formações sempre contribuem com a prática, pois o embasamento teórico esclarece muito sobre as possíveis dificuldades e avanços do aluno.
<b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b> Educação que inclui o ensino PARA TODOS, independentemente da idade, raça, nível social ou deficiência, seja ela qual for.
<b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b> Estou me apropriando agora por ter a honra de participar dessa pesquisa, onde percebo que o DUA traz muitas coisas que já praticamos sem nos darmos conta disso.

<b>Qual seu nome e idade?</b> Mariana, 30 anos.
<b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b> Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Neuro Psicopedagogia.
<b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b> 6 anos
<b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b> 1º ano
<b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b> Participei de formações oferecidas pela rede, mas realizei cursos de extensão sobre Autismo e estou sempre atenta a palestras e <i>lives</i> sobre Educação Inclusiva.
<b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente? Comente</b> Muito. Saber mais sobre as deficiências sempre me ajuda a planejar atividades que sejam significativas e principalmente, possíveis de o aluno realizar. As trocas que ocorrem nesses cursos são enriquecedoras e nos orientam nas tentativas que fazemos, até obter sucesso com o aluno deficiente.
<b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b> Uma educação que se destina a toda e qualquer pessoa com qualquer tipo de deficiência, em qualquer faixa etária. Uma educação que busca garantir o direito de aprendizagem de TODOS!
<b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b> Não conhecia.

<b>Qual seu nome e idade?</b> Luiza, 58 anos.
<b>Qual sua formação (Graduação, pós-graduação, especializações, capacitações)?</b> Graduação (Letras, Pedagogia), especialização: Literatura Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial (Lato Sensu)
<b>Qual seu tempo de atuação no magistério?</b> 31 anos
<b>Em qual série/ciclo e/ou função atua neste ano letivo?</b> Professora de Sala de Recursos Multifuncionais (AEE)

<b>Você já participou de cursos de formação continuada sobre a temática da educação especial e inclusiva? Oferecidos pela rede de ensino ou buscou individualmente? Comente.</b> Sim - ABA, Integração Sensorial e outros.
<b>As formações sobre o tema, ainda que informativas, contribuem com sua prática docente?</b> <b>Comente</b> As formações são fundamentais para a melhoria da prática.
<b>O que você considera como educação especial inclusiva e para qual público destina-se?</b> Educação especial para colaborar na acessibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências.
<b>Você conhecia a proposta do Design Universal para Aprendizagem? Se sim, comente.</b> Não.