

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL**

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA NA
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA

FEIRA DE SANTANA, BA

2021

DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA NA
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Orientadora: Prof.^a. Dra. Susana Couto Pimentel

FEIRA DE SANTANA, BA

2021

P436 Pereira, Delma dos Santos Silva

O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas / Delma dos Santos Silva Pereira. -- Feira de Santana, 2021.

219 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2021.

Orientadora: Susana Couto Pimentel

Inclui apêndice (Produto educacional intitulado: O desenho universal para a aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.)

1. Desenho universal. 2. Práticas pedagógicas. 3. Inclusão educacional. 4. Aprendizagem. I. Pimentel, Susana Couto. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDU 374

DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA NA
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Orientadora Prof.^a. Dra. Susana Couto Pimentel –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof.^a Dra. Theresinha Guimarães Miranda (membro externo) -
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr^a. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (membro interno) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Dra. Aline Pereira da Silva Matos (membro externo) -
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

*Dedico essa conquista para minha mãe Maria Altamira, dona Mirinha, por desde
sempre me impulsionar a derrubar barreiras.*

Obrigada mainha, por tudo que eu sou e por todo o seu amor!

AGRADECIMENTOS

Começo a agradecer à Deus pela vida, saúde e renovação diária, por me amar incondicionalmente. Grata Senhor, pelo Seu imenso e infinito amor. *“Elevo os meus olhos para os montes; de onde me vem o socorro? O meu socorro vem do Senhor, que fez os céus e a terra. Não deixará vacilar o teu pé; aquele que te guarda não dormitará (Salmo 121).*

Aos meus pais, Mirinha e Roberto, que fizeram o que foi preciso para eu estudar, sonhar com a universidade. Me emociono toda vez que lembro da minha mãe quando eu tinha 12 anos de idade, e passava o ônibus da linha UEFS via Avenida João Durval, e escuto ainda sua voz dizendo: “um dia você vai pegar aquele ônibus”. E em 1993, escutamos pelo rádio meu nome na lista dos aprovados no curso de Pedagogia da UEFS. Mainha vibrava. Havíamos conseguido! Sim! Ela sempre sonhou com a possibilidade de seus filhos não só concluírem o antigo 2º grau (Ensino Médio), como estudarem na universidade. E assim, fui a primeira pessoa da família a ter nível superior. E devido as oportunidades criadas por eles, driblando as dificuldades, que hoje celebro a conquista de estar concluindo o curso de mestrado. Meu eterno agradecimento!

Aos meus irmãos, Miriam, Roberto, Miranildes e Marilva, pelas constantes demonstrações de carinho e orgulho. Essa conquista é nossa!

Aos meus sobrinhos, que como filhos aprendi a ser mãe, em especial aos meus sobrinhos Wanderson e Douglas (*in memoriam*), que estariam vibrando conosco essa conquista.

Aos meus queridos amigos que são espelhos de luz para minha vida, que com palavras de apoio e incentivo, caminharam comigo Ednalma, Elci, Consu, Ângela Carla e Sheila.

Aos professores do PPGECID (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade), que com maestria conduziram o curso com competência, parceira e muita humildade, especialmente a professora Idalina Borghi e a professora Jacira Castro.

A Dr^a. Aline Matos, as professoras Prof.^a Dra. Nelma Galvão e Prof.^a Dr^a. Theresinha Miranda pelas valiosas contribuições na qualificação dessa pesquisa.

Aos meus colegas da 1ª turma do mestrado do PPGECID já sinto falta dos nossos cafés coletivos. Aos colegas do grupo de pesquisa GEEDI (Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão), por partilharmos juntos o sonho de um país mais inclusivo. Continuamos na caminhada!

A minha querida orientadora, Susana Pimentel que me acolheu em todos os momentos, uns mais leves, outros nem tanto, mas que estava desenhando comigo esse sonho e a conquista do resultado desse trabalho. É uma honra tê-la como orientadora. Minha gratidão, por me conduzir de forma tão suave na conquista desse sonho. Você é uma profissional de excelência, mas acima de tudo, é um ser humano que carrega dentro de si a beleza de construir pontes.

Aos meus colegas professores do Centro de Educação Monteiro Lobato, que gentilmente aceitaram o convite em participar e contribuir com o resultado desse trabalho. A participação e colaboração de cada um de vocês, traz em minha memória o trecho do poema de Eduardo Galeano “*existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, e gente de fogo louco*”. Uns mais intensos, outros mais serenos, mas cada um deixou a sua marca na escrita desse trabalho. Que desafio ser pesquisadora no ambiente de trabalho, mas construímos outros laços, outra relação de companheirismo, amizade e admiração. Mais uma vez, obrigada.

A minha sogra Maria Helena, sempre acalmou através do seu sorriso as tempestades que atravessei, trazendo junto a sua alegria, carregada de esperança.

As minhas primas, Ju e Gabriela, carinhosamente chamada de Gai, que sempre sonhou e esperou confiante a chegada desse momento.

Ao meu marido Venicio. Amor, que lindeza é a sua companhia, amor, respeito e admiração. Amo-te pelo companheiro amoroso que és. Obrigada pela compreensão, obrigada por compartilhar e celebrar cada etapa, cada conquista!

Ao meu amado e querido filho Davi, por acordar de madrugada para ser minha companhia, que se motivou a escrever histórias e compreender que não dava para brincar em alguns momentos. Filho, meu amor e minhas orações pela sua vida serão constantes. Você renova minha esperança, minha força e me faz sonhar com dias melhores.

A todos que estão dentro de mim! A todos e tantos “eus”. Muito obrigada e como diz o poema de Maya Angelou, “Ainda assim eu me levanto”.

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
[...]
Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.
Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto,
Eu me levanto,
Eu me levanto.*

Obrigada a cada um que está guardado no meu coração!

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas**. 219 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Feira de Santana, 2021.

RESUMO

O reconhecimento de que a diferença faz parte da constituição do ser humano permite problematizar os modelos educacionais pautados na concepção de homogeneizar o processo de ensino e de aprendizagem, que resultam em práticas pedagógicas excludentes. Nessa perspectiva, em consonância com a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora, os professores assumem o desafio de construir práticas pedagógicas inclusivas que atendam os estudantes com ou sem deficiência. Para esse intento, entende-se que os princípios orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) impulsiona a construção de práticas pedagógicas inclusivas, na medida que diversifica os recursos, estratégias e atividades, considerando a diversidade humana, nas diferentes dimensões: físicas, sociais, intelectuais, geográficas, sensoriais, econômicas, religiosas, de gênero. Assim, o presente trabalho propôs-se investigar como o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Em termos metodológicos optou-se pela pesquisa-ação colaborativa. No que se refere à discussão teórica, os autores Silva; Costa; Pimentel; Zerbato; Rose e Meyer; Roldão; Freire; Franco constituíram-se importantes referenciais para discussão do objeto de pesquisa aqui apresentado. Os marcos legais sobre inclusão utilizados baseiam-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL,1996); Declaração Salamanca (BRASIL,1997); e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (BRASIL,2015). Levando em consideração esses aspectos, a produção de dados nesta pesquisa foi baseada inicialmente em aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas para diagnóstico inicial da realidade pesquisada. Posteriormente, foram realizados momentos formativos com os docentes com vistas a construção de conhecimentos e a formulação de práticas pedagógicas com base nos princípios orientadores do DUA. O lócus da pesquisa foi em uma escola municipal da cidade de Feira de Santana, tendo como participantes professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da EJA. Para análise dos dados levantados no diagnóstico inicial foi utilizada a análise de conteúdo referenciada em Bardin, sendo encontradas quatro categorias: (i) aspectos considerados pelos docentes no planejamento da prática pedagógica; (ii) estratégias utilizadas pelos professores para mediação da aprendizagem; (iii) estratégias de avaliação utilizadas pelos professores; e (iv) aprendizagens frente à diversidade. O produto final da pesquisa foi uma formação continuada sobre o DUA, aplicado com os participantes, demonstrando que o mesmo favoreceu reflexões pertinentes referentes à diversidade e deficiência, problematizando os estigmas legitimados pela sociedade, e por fim, possibilitou a elaboração de planejamentos orientados pelos princípios do DUA, destacando-se como elemento potencializador para construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; práticas pedagógicas; inclusão educacional.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **The Universal Design for Learning as a strategy at building inclusive pedagogical practices**. 219p. Professional Masters. Graduate Program in Science Education, Inclusion and Diversity. Federal University of Recôncavo Baiano (UFRB). Feira de Santana, 2021.

ABSTRACT

The recognition that difference is part of the human being's constitution allows us to problematize educational models based on the concept of homogenizing the teaching and learning process, which result in excluding pedagogical practices. From this perspective, in line with the construction of a more equitable and welcoming society, teachers have taken on the challenge of building inclusive pedagogical practices that serve students with or without disabilities. For this purpose, it is understood that the guiding principles of the Universal Design for Learning (UDL) guides the construction of inclusive pedagogical practices, as it diversifies resources, strategies and activities, considering human diversity, in different dimensions: physical, social, intellectual, geographical, sensorial, economic, religious, gender. Thus, the present work aimed to investigate how the UDL has contributed to the construction of inclusive pedagogical practices. In methodological terms, collaborative action research has been chosen. With regard to the theoretical discussion, the authors Silva; Costa; Pimentel; Zerbato; Rose and Meyer; Roldão; Freire; Franco have constituted important references for the discussion of the object of the research presented here. The legal frameworks on inclusion which have been used are based on the World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990); Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/1996 (BRASIL, 1996); Salamanca Declaration (BRAZIL, 1997); and the Brazilian Law for the Inclusion of people with Disabilities No. 13,146/2015 (BRASIL, 2015). Taking these aspects into account, the production of data in this research was initially based on the application of a questionnaire and semi-structured interviews for the initial diagnosis of the researched reality. Subsequently, training sessions have been held with the teachers with a view to building knowledge and formulating pedagogical practices based on the guiding principles of the UDL. The locus of the research took place in a municipal school in the city of Feira de Santana, with teachers from the 1st to the 9th grade of Elementary School and EJA as participants. In order to analyze the data collected in the initial diagnosis, content analysis referred to in Bardin has been used, and four categories have been found: (i) aspects considered by teachers in planning the pedagogical practice; (ii) strategies used by teachers to mediate learning; (iii) assessment strategies used by teachers; and (iv) learning from diversity. The final product of the research was continuing education on the DUA, applied with the participants, demonstrating that it favored pertinent reflections on diversity and disability, problematizing the stigmas legitimized by society, and finally, it enabled the development of planning guided by principles of the DUA, standing out as a potentiating element for the construction of inclusive pedagogical practices.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); pedagogical practices; educational inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções acadêmicas no Brasil sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no período 2016-2019.....	39
Quadro 2- Produções acadêmicas no Brasil sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas no período 2015-2019 na Área de Conhecimento Educação.....	52
Quadro 3 – Caracterização do perfil dos participantes.....	71
Quadro 4 – Categorias de análise.....	84
Quadro 5 – Formação continuada sobre o DUA.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Princípios orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	32
Figura 2 – Organização das etapas da pesquisa.....	65
Figura 3 – Mapa da Região Metropolitana de Feira de Santana.....	66
Figura 4 – Mapa da localização de Feira de Santana.....	68
Figura 5 – Teve e/ou tem estudante com deficiência ou necessidade educacional específica na turma que leciona.....	74
Figura 6 – Realiza prática pedagógica inclusiva.....	75
Figura 7 – Fases da análise do conteúdo.....	81
Figura 8 – Homem Vitruviano.....	117
Figura 9 – Igualdade e Equidade.....	118
Figura 10 – Nuvem de palavras sobre o DUA.....	119
Figura 11 – Pra quem acha que rampa é coisa de cadeirante.....	120
Figura 12 –Princípios do Desenho Universal nos ambientes (sensor em torneiras).....	121
Figura 13 – Princípios do Desenho Universal nos ambientes (sensor em portas).....	121
Figura 14 – Princípios do Desenho Universal nos ambientes.....	122
Figura 15 – Neve na rampa e na escada.....	123
Figura 16 – Bonecos na árvore.....	125
Figura 17 – Card de divulgação da mesa dialógica.....	128

LISTA DE SIGLAS

DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORESPI	Formação Continuada para Estudos em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
FORPRADH	Formação de Professores para atuação em Atendimento Pedagógico
FORPRAE	Formação Continuada para Professores Auxiliares da Educação Especial
FORTAPI	Formação Continuada para Estudos dos Transtornos da Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INTEREDUC	Centro Interprofissional de Apoio Educacional Professora Marliete Santana Bastos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PROEI	Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
2.1 ACESSIBILIDADE CURRICULAR POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	28
2.2 RESSIGNIFICANDO A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....	33
2.3 UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	38
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO	46
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO CONCEITO À REFLEXÃO	46
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA	52
3.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO	56
4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	62
4.1 A DEFINIÇÃO PELO MÉTODO	62
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	65
4.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	70
4.4 OS INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS	76
4.5 O MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	79
5. A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	86
5.1 ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES NO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	86
5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	92

	16
5.3 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS DOCENTES.....	98
5.4 APRENDIZAGENS FRENTE À DIVERSIDADE	104
6. PRODUTO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O DUA.....	111
6.1 O PERCURSO FORMATIVO.....	116
6.2 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES	132
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE A- Termo de anuência para escola participante da pesquisa.....	154
APÊNDICE B- Solicitação de autorização para realizar pesquisa.....	155
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
APÊNDICE D- Questionário realizado com os professores.....	160
APÊNDICE E- Roteiro de entrevista para os professores.....	163
APÊNDICE F- Roteiro de entrevista para os professores (pré-teste).....	164
APÊNDICE G- Planejamento pedagógico baseado nos princípios do DUA.....	165
APÊNDICE H - Avaliação da Formação Continuada sobre DUA.....	166
APÊNDICE I- Estudo de Caso.....	169
APÊNDICE J- Produto Educacional: Formação continuada de professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas.....	170
ANEXOS.....	204
ANEXO A - Parecer do CEP.....	205
ANEXO B - Planejamento Pedagógico de Educação Física baseado nos princípios do DUA, elaborado pelo professor Akin.....	206
ANEXO C- Planejamento Pedagógico de Ciências baseado nos princípios do DUA, elaborado pela professora Luena.....	208
ANEXO D- Planejamento Pedagógico de Ciências baseado nos princípios do DUA, elaborado pela professora Dyami.....	210
ANEXO E- Planejamento Pedagógico de Geografia baseado nos princípios do	

DUA, elaborado pela professora Kieza.....	212
ANEXO F- Planejamento Pedagógico de História baseado nos princípios do DUA, elaborado pela professora Dandara.....	214
ANEXO G- Planejamento Pedagógico de Ciências baseado nos princípios do DUA, elaborado pela professora Adimu.....	216
ANEXO H- Planejamento Pedagógico de Geografia baseado nos princípios do DUA, elaborado pela professora Dalila.....	218

1 INTRODUÇÃO

No Brasil o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola vem ganhando cada vez mais espaço em decorrência do aumento no número de matrículas deste público na escola comum. Essa discussão é respaldada por inúmeros eventos internacionais e nacionais que fortalecem o princípio do respeito à diversidade como norteador de práticas inclusivas. A adesão a esse paradigma da inclusão deve promover na escola: o repensar dos modos de ensinar e de aprender, novas formas de gerenciamento de rotinas escolares, o estabelecimento de inter-relações entre profissionais e a formação docente como possibilidades de descortinar outros caminhos e acolher a todos que adentram a escola.

Essas novas práticas se distanciam, cada vez mais, da concepção que historicamente permeou o imaginário social acerca da deficiência. Por muito tempo, é possível dizer que até meados do século XX, as pessoas com deficiência eram consideradas “incapazes”, “doentes” e, conseqüentemente, eram afastadas do convívio social por serem consideradas como desviantes do modelo ideal adotado pela sociedade. Com a mobilização das pessoas com deficiência e de seus apoiadores deu-se início a elaboração de políticas públicas que preconizam os direitos da pessoa com deficiência. A segregação e exclusão vivenciada por essas pessoas começaram a perder força e, paulatinamente, elas conquistaram o *status* de pessoas de direito.

Diversos acordos internacionais foram firmados pelo Brasil, dentre os quais a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais¹ (1994), considerado um marco para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, pois preconiza que “[...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter

¹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerado um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Essa Declaração é resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.1).

Embora o acesso do estudante com deficiência à escola comum seja uma realidade que vem se consolidando, o panorama educacional ainda não está condizente com o previsto na Declaração e em outros normativos legais brasileiros. Estudos (GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007; MENDES & VILARONGA, 2014) apontam a presença de muitos estudantes com deficiência integrados na sala regular, mas com poucas modificações pedagógicas feitas para atendê-los. Nessa perspectiva de integração, o estudante tem sido cobrado a adequar-se às expectativas metodológicas previamente definidas.

Opondo-se ao modelo de integração, a inclusão tem como princípio a realização de mudanças na escola, desde a transformação física, se isto se fizer necessário, até as mudanças nas práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino.

Nesse sentido, a formação docente deve ser considerada como elemento imprescindível para a inclusão de estudantes com ou sem deficiência, visto que a formação inicial e continuada pautada na perspectiva inclusiva, permite aos professores (re)construírem concepções, ressignificarem conceitos e incorporarem novos saberes ao fazer pedagógico. É premente, portanto, que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva das diferenças, permitindo visibilizar a diversidade como parte da essência humana e desconstruir práticas excludentes, homogêneas e, por conseguinte, desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas que acolham os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) traz elementos substanciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, reconhecendo que a diversidade de recursos, atividades e estratégias deve ser utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a cultura escolar precisa enxertar nas práticas o respeito à diferença, desenvolvendo atividades que respondam as diversas especificidades e necessidades presentes na sala de aula.

A concepção de Desenho Universal é originária da arquitetura e definida, no artigo 2º do Decreto nº 6.949/2009, como “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2009). Tal concepção foi trazida para o campo da educação com o conceito de Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA) o qual requer práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Para Rose e Meyer (2012, online) o Desenho Universal para a Aprendizagem "é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender". Tal definição implica em ratificar que as práticas pedagógicas devem subsidiar saberes, contemplando a aprendizagem dos estudantes, distanciando-se de atividades que não desafiam o estudante a avançar de um nível de aprendizagem para outro mais elevado.

O DUA instiga, então, a escola pensar no currículo como flexível e ajustável à necessidade de cada um, portanto um instrumento que torna a aprendizagem acessível a todos. Para isso, o currículo precisa contemplar saberes que promovam tal aprendizagem, não se constituindo como uma barreira impenetrável e sim, baseando em estratégias de ensino flexíveis, com recursos pedagógicos intencionalmente selecionados, dentro do contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário "[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, [...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade" (BRASIL, 1994).

A abordagem do DUA aponta, portanto, para a necessidade de flexibilizar o currículo para atender as necessidades e especificidades dos estudantes, visto que a diversidade é uma realidade na sala de aula, dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo que o ponto de partida precisa ser diferenciado, porém o ponto de chegada deve ser igual para todos: aprender.

O DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 15).

Assim, no planejamento das ações pedagógicas deve estar explícito as diferentes condições dos estudantes, abrangendo as múltiplas formas do discente ser motivado a envolver-se no processo educativo, as múltiplas formas do professor apresentar a informação/conteúdo e as múltiplas formas do professor oportunizar o estudante a expressar a informação/conteúdo. O planejamento, nessa direção,

envolve a construção de práticas inclusivas, uma vez que possibilita a reorganização do ensino, buscando estratégias, caminhos e desenhos metodológicos que favoreçam a atenção aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, bem como o acolhimento às suas necessidades educacionais.

A abordagem do DUA parte do reconhecimento da diversidade humana, considerando que o planejamento pedagógico deve respeitar as diferentes condições dos estudantes e os diferentes estilos de aprendizagem (STERNBERG, 1997; CLAXTON; MURRELL, 1987; FELDER, 2002), auditivo, leitor, escritor, visual, cinestésico. Essa abordagem educacional apresenta três princípios orientadores a ser considerado no planejamento, de modo que as barreiras metodológicas sejam diminuídas e maximizado o acesso curricular ao maior número possível de estudantes. Os princípios orientadores do DUA são: engajamento, representação, e ação e expressão. O princípio do engajamento (redes afetivas), refere-se às múltiplas formas de proporcionar ao estudante motivação, interesse e engajamento no processo educativo, respeitando os diferentes interesses que os motivam: culturais, emocionais, e a conexão que estabelece com outros conhecimentos. O princípio da representação (redes de reconhecimento), permite ao professor apresentar a mesma informação/conteúdo de múltiplas formas, atentando-se aos diferentes estilos de aprendizagem, pois “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (CAST, 2011, p.05). O princípio da ação e expressão (redes estratégicas), oportuniza o estudante expressar como assimilou a informação/conteúdo a partir de diferentes atividades, recursos e estratégias.

A abordagem curricular do DUA realça a necessidade de flexibilizar os objetivos, métodos, materiais e avaliações em respeito a singularidade e aos diferentes percursos de cada um, nesse sentido, está em consonância com a teoria de Vygotsky que considera o desenvolvimento real (conhecimento prévio) na construção de novas aprendizagens, ou desenvolvimento potencial a partir da interação com o outro. Nesse sentido, Heredero (2020, p.10) aborda “a importância dos andaimes graduados como uns dos pontos principais que irão nortear o currículo do DUA”, de modo que, na realização de atividades em pequenos grupos, o estudante mais experiente auxilie o estudante que ainda não consegue realizar, com autonomia, determinada atividade. Isso deve direcionar a organização das

práticas pedagógicas, pois favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Em sua teoria, Vygotsky (1991) preconiza a importância das interações sociais como elemento fundante para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, considerando que a interação em sala de aula, com os colegas e com o professor, potencializa seu desenvolvimento e aprendizagem. À vista disso, Vygotsky (1991) corrobora com a discussão sobre a inclusão escolar e a interação de estudantes com e sem deficiência.

As interações sociais estabelecidas entre os indivíduos com diferenças diversas (ritmos de aprendizagem, etária, gênero, etnia, condições físicas, sensoriais, de saúde, religiosa e classe social) permitem a sua constituição como ser social e histórico-cultural. Nas constantes interações sociais os bens culturais e intelectuais produzidos pela humanidade são apreendidos, refutando a ideia que apenas a maturação biológica viabiliza aprendizagem e o desenvolvimento humano. É, portanto, na troca permanente, nas interações sociais que o homem se humaniza, transformando e sendo transformado em um ciclo dinâmico de aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Por entender a importância dessas interações para o desenvolvimento do estudante, é oportuno registrar aqui a tentativa de retrocesso na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), através do Decreto presidencial de nº 10.502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa “nova” política, dava margem a segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais, desobrigando as escolas comuns realizarem matrículas de estudantes com deficiência “que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020, Art. 2º, VI), desconstruindo todos os esforços pela implantação e manutenção da perspectiva inclusiva. Porém, diante da ameaça de retrocesso que se constitui uma violência aos direitos humanos, a sociedade civil, universidades, estudiosos, pais, pessoas com deficiência, militantes, promoveram várias manifestações de repúdio ao decreto, que não entrou em vigor, por decisão do Supremo Tribunal Federal. “Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça” (SANTOS, 2000, p. 9).

Assim, é preciso reiterar que a escola exerce um papel imprescindível na construção de uma sociedade inclusiva, promovendo interações sociais, sendo o espaço de encontros das diferentes condições humanas, dos diversos ritmos e estilos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a cultura escolar instituída em concepções padronizadas, precisa, então, ser revisitada a partir do princípio da diversidade, abandonando estigmas que atribuem às pessoas com deficiência o olhar de defeito, desvio, desvantagem, de igual modo para os estudantes que estão fora da média legitimada. Em vista disso, considerar a diversidade/as diferenças como essência da humanidade permite problematizar a cultura escolar que dissemina a concepção de identidade única, homogeneizando pensamentos e comportamentos, e desse modo legitima a “violência simbólica”².

Do ponto de vista da deficiência, considera-se que a violência simbólica é carregada de concepções que afirmam, de forma suave e sutil, que a escola é para todos, porém, na realidade, as práticas revelam que ela não é. Assim, a cultura escolar permanece cristalizada em uma concepção única de aprender, na visão unilateral de cultura, de classe, na busca por um modelo ideal de sujeito, sem modificações no cotidiano escolar, caminhando no sentido de excluir aqueles que estão fora da média criada por um grupo e legitimada como padrão, gerando a violência simbólica e a expulsão encoberta de todos os considerados desviantes do padrão definido pela escola.

No entanto, na abordagem do DUA a escola precisa abandonar as concepções uniformes e homogêneas, buscando compreender as diferenças, validando-as a partir de práticas pedagógicas inclusivas, que encontrem caminhos múltiplos de engajamento, de apresentação da informação/conteúdo e considere as múltiplas formas de expressão da informação/conteúdo, favorecendo novas formas de ensinar e de aprender.

Isto posto, considera-se que o DUA tem potencial de instituir uma nova cultura

² A violência simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuances são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo (Rosa,2007, p. 40).

escolar. Nessa direção, Glat e Blanco (2007, p.15) afirmam:

[...] mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

Portanto, tornar a escola inclusiva é um desafio que exige reorganização curricular, diversificação de práticas e formação continuada dos profissionais de educação para a garantia da participação e aprendizagem de todos os estudantes. A não aprendizagem dos estudantes, incluindo também os estudantes com deficiência, precisa inquietar governantes, pais, gestores, professores e também seus pares com vistas a traçar recursos, instrumentos metodológicos e estratégias, intencionalmente escolhidas, para atender às especificidades e, por conseguinte, promover uma aprendizagem profícua.

Rememoro³ a minha caminhada como estudante e depois na docência para justificar o interesse por esse tema. Em minha trajetória escolar lembro-me apenas de um colega do ensino médio que tinha deficiência múltipla e que frequentava a escola, fato que hoje me inquieta diante das leituras que tenho feito na área de educação inclusiva. Nesse sentido, tanto problematizo a falta de práticas pedagógicas que contemplassem às especificidades daquele estudante quanto dos demais estudantes à margem do imaginário social ou padrão definido pela escola. De igual modo, questiono a ínfima quantidade de alunos com deficiência, à época, na rede regular de ensino.

Quando ingressei no curso de Pedagogia como estudante, no ano de 1993, participava como bolsista de um Programa de Alfabetização no qual acompanhava as práticas de professores de cidades circunvizinhas a Feira de Santana. Durante as visitas nas escolas não constatei a presença de alunos com deficiência, como também registro que não havia discussões sobre a inclusão desses alunos.

Posteriormente, já atuando como professora da educação básica, no ano de 2010, tive a oportunidade de ter na minha classe uma aluna surda, um ano após ter iniciado o curso de LIBRAS. Enfrentei o grande desafio para alfabetizá-la sem saber se o caminho que tinha escolhido iria, efetivamente, promover a inclusão da

³ Ao discorrer sobre minha implicação com o tema, assumo, apenas nesse momento do texto, a escrita na primeira pessoa do singular.

educanda no ambiente escolar e garantir a sua aprendizagem, uma vez que era minha primeira experiência profissional com esse público e também porque essa discussão não tinha sido pauta de estudo na minha formação inicial.

Anos depois, com a implementação das políticas públicas e ampla divulgação do direito das pessoas com deficiência, a matrícula desses estudantes aumentou significativamente na escola que trabalho, tanto como professora da Educação de Jovens e Adultos, quanto nas turmas do ensino fundamental da sala regular. Assim, minha vivência com esses alunos foi se ampliando. Os debates sobre inclusão foram intensificados e vários cursos de formação continuada foram ofertados, tanto em âmbito nacional, quanto local, o que possibilitou incrementar a minha formação no que se refere à inclusão das pessoas com deficiências.

Atuando atualmente na condição de professora de sala de recursos multifuncionais⁴ no município de Feira de Santana, percebo que há por parte do docente da sala regular uma grande expectativa em relação ao trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais, atribuindo-lhe a responsabilidade de efetivar a inclusão dos alunos com deficiência no espaço escolar.

Segundo a Secretaria de Educação do Município, atualmente há 69 salas de recursos multifuncionais no município de Feira de Santana – BA em funcionamento. Em algumas reuniões os relatos de muitos colegas que atuam na SRM sugerem a necessidade de pensar e elaborar de estratégias diversificadas não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os estudantes que encontrem barreiras para acessar o currículo. Esse fato tem me causado grande inquietação, apontando a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa temática, inclusive na perspectiva do entrelaçamento das ações dos professores da sala comum e da sala de recursos, a partir de um diálogo efetivo.

Na direção dos ditos acima, traçou-se a seguinte questão de pesquisa: como o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas? Além desse problema central da pesquisa, outras questões mais específicas também nortearão o

⁴ É espaço físico, com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para realização de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação. (SEESP/MEC, 2010).

desenvolvimento desta proposta de investigação, conforme expresso abaixo:

- ✓ Como acontece a prática pedagógica no processo de inclusão de estudantes em classes comuns?
- ✓ Como a construção de práticas pedagógicas baseadas no DUA pode favorecer o processo de inclusão em classes comuns?

Com base nessas inquietações definiu-se como objetivo geral desse estudo: analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. De igual modo, buscando responder as questões secundárias, os objetivos específicos foram assim delineados:

- ✓ Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor no processo de inclusão de estudantes em classes comuns.
- ✓ Realizar formação continuada sobre os princípios orientadores do DUA para a construção práticas pedagógicas inclusivas.
- ✓ Refletir, juntamente com o professor sobre as implicações das práticas pedagógicas baseadas no DUA no processo de inclusão de estudantes.
- ✓ Elaborar planejamentos pedagógicos orientados pelos princípios do DUA.

Para realização desta investigação, optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) desenvolvida numa escola municipal da cidade de Feira de Santana, tendo como participantes da pesquisa professores efetivos.

Com vistas a realizar o diagnóstico inicial da realidade pesquisada foram utilizados como instrumentos o questionário e entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, foram realizadas oficinas formativas com docentes.

Na análise dos dados da pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo referenciada em Bardin (2011), sendo os achados da pesquisa organizados em quatro categorias analíticas: (i) aspectos considerados pelos docentes no planejamento da prática pedagógica; (ii) estratégias utilizadas pelos professores para mediação da aprendizagem; (iii) estratégias de avaliação utilizadas pelos professores; e (iv) aprendizagens frente à diversidade.

Por ser um mestrado profissional, foi elaborada uma proposta de formação continuada de professores sobre o DUA, além da aplicação do produto educacional - Formação continuada de professores sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas.

O trabalho desenvolvido está organizado nesta dissertação em seis capítulos, sendo o primeiro capítulo introdutório, contendo a problematização do tema, objetivos, conceitos centrais e metodologia.

O segundo capítulo, intitulado “O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta de inclusão”, aborda a acessibilidade curricular e busca ressignificar o conceito de diferenciação pedagógica, entendendo-a como um caminho para igualdade de oportunidades de aprendizagem.

O terceiro capítulo, com o título “Práticas Pedagógicas no processo de inclusão”, discute o conceito de prática pedagógica e enfoca a importância da mediação pedagógica para a inclusão.

No quarto capítulo é apresentado os caminhos metodológicos da pesquisa, trazendo a definição pelo método, caracterização do *locus*, descrição dos participantes, dos instrumentos para levantamento das informações e, por fim, apresenta-se o método de análise das informações.

O quinto capítulo, intitulado “A construção de práticas pedagógicas inclusivas: resultados e discussões”, enfoca as categorias encontradas e se apresentam, de modo analítico, as informações da pesquisa.

Por fim, o sexto capítulo “Produto educacional- A formação continuada de professores sobre o DUA”, aqui foi apresentado a aplicação do produto com os professores participantes, trazendo de forma detalhada os encontros formativos (síncronos e assíncronos) e os planejamentos pedagógicos produzidos pelos professores, baseados nos princípios orientadores do DUA.

Considera-se a relevância da pesquisa desenvolvida, pois ao se discutir o Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas, foi possível traçar caminhos que confluíram para a perspectiva da aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para ampliação de conhecimentos sobre temática, além de incentivar a construção de prática pedagógica baseada nos princípios do DUA, na instituição investigada e, quiçá, na rede municipal de Feira de Santana.

2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração.

Nelson Mandela

Neste capítulo é apresentado o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e seus princípios orientadores, destacando-os como forma de promover a acessibilidade curricular para todos os estudantes. Tal condição acessível só é possibilitada a partir do reconhecimento das diferenças e do atendimento às especificidades.

Para melhor abordagem do DUA como conceito estruturante desta pesquisa, este capítulo traz ainda uma revisão da produção acadêmica brasileira dos últimos anos sobre essa temática.

2.1 ACESSIBILIDADE CURRICULAR POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

A escola inclusiva requer mudanças organizacionais voltadas para o atendimento às diferenças, o que envolve também mudanças nas concepções e práticas de currículo, considerando que os diversos modos de aprender devem ser contemplados nas diferentes atividades curriculares.

Nessa direção, o modelo de currículo inflexível, “tamanho único”, é antagônico com a perspectiva inclusiva, na medida em que propõe que todos os estudantes respondam as mesmas atividades, a procedimentos metodológicos e avaliativos padronizados, guiados pelo nivelamento de uma turma considerada homogênea. Descaracterizar as necessidades e especificidades dos estudantes é recorrer às práticas excludentes e discriminatórias que não atendem a diversidade.

De acordo com Sacristán (2000),

É preciso, em nosso contexto um novo referencial de política curricular para liberar no sistema educativo as forças criadoras, principalmente numa etapa

histórica na qual as escolas e um professorado jovem precisam de adaptações a um mundo que deixa cada vez mais obsoletas as velhas proposições escolares. (SACRISTÁN, 2000, p.10)

Considera-se, assim, urgente que a escola implemente alternativas curriculares no Projeto Político Pedagógico com vista a acolher a diversidade, favorecendo flexibilizações curriculares necessárias para que os estudantes acessem ao conhecimento sistematizado. Caso isso não aconteça, o conhecimento pode ser considerado como “(...) um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p.20).

É trivial pensar que numa sociedade altamente letrada e tecnológica, garantir a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência, é condição *sine qua non* para participação social, pois “numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo” (SACRISTÁN, 2000, p.19).

Com vistas a assegurar o direito de todos aprenderem na escola, considera-se que em um paradigma inclusivo o currículo é um elemento decisivo para a reorganização da prática pedagógica, pois a partir dele se promove adequações nos objetivos, metodologias, recursos, avaliações e no tempo de realização das atividades, enfim, se garantem flexibilizações curriculares necessárias para o atendimento às necessidades e especificidades de todos os estudantes. Nesse sentido, para atuar de forma inclusiva a escola precisa favorecer a acessibilidade curricular, entendida como

a construção de possibilidades pedagógicas para que o conhecimento seja acessado, pelo estudante, com autonomia. Isso implica na desconstrução de barreiras no processo de ensinar e de aprender, na remoção das barreiras pedagógicas que, porventura, obstruam o acesso ao saber. (PIMENTEL, 2019, p. 36).

Na perspectiva da garantia da acessibilidade curricular, indiscutivelmente, a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum potencializou a necessidade de ressignificação de concepções e práticas excludentes, enxertando outras formas de organização do ensino, compreendendo que é imprescindível focar nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, tornar o currículo

acessível significa desenvolvê-lo pensando nas potencialidades do discente como um sujeito concreto. Significa, portanto, modelá-lo “dentro de um sistema escolar concreto, [...] num contexto, que lhe dá o significado real”. (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Nesse sentido, a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é forte aliada para o desenvolvimento de práticas curriculares acessíveis e inclusivas, pois se assenta em princípios que visam assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência, possibilitando a apropriação dos saberes escolares.

A concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu nos Estados Unidos, seguindo o mesmo princípio do Desenho Universal para a arquitetura que trazia a ideia de que as edificações e equipamentos fossem construídos para atender o maior número de pessoas possível, sem que houvesse necessidade de adaptações posteriores. Os autores Anne Meyer, David Rose e David Gordon são os principais representantes do DUA, trazendo estudos sobre práticas flexíveis e sobre os modos de organização do planejamento de aulas diversificadas para atendimento as demandas educacionais.

Desse modo, considera-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem fortalece o sistema educacional inclusivo, pois possibilita um currículo acessível, aberto e flexível, que favorece o planejamento de aulas subsidiado por três princípios orientadores, a saber: engajamento, representação e ação e expressão. Planejar aulas considerando tais princípios provoca inquietações no professor na busca de enriquecer suas práticas com estratégias, recursos e linguagens diversificadas, para possibilitar a promoção e apropriação dos conhecimentos por todos os estudantes.

O princípio do engajamento está relacionado às redes afetivas, isto é, ao significado ou o porquê da aprendizagem. Refere-se a mobilização e a motivação dos estudantes para aprender, podendo tal motivação ser intrínseca, ou seja, inerente ao próprio sujeito que deseja conhecer determinado conteúdo; ou extrínseca, isto é, provocada por fatores externos. Observar, no planejamento das aulas, o princípio do engajamento instiga o professor a despertar no estudante o sentido para aprender, motivando-o de múltiplas formas. Nesse processo, é importante ao professor reconhecer que “na realidade, não há um meio de

envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 135).

O segundo princípio do DUA é o da representação que está relacionado às redes de reconhecimento, o quê da aprendizagem, ou seja, às ligações cognitivas feitas a partir do conteúdo apresentado. Este princípio da representação permite aos estudantes estabelecerem relações com experiências já vivenciadas, bem como, desafia o professor a disponibilizar múltiplas formas de representação para que o estudante acesse o novo conhecimento. A representação, constituída por redes de reconhecimento, aponta que “os alunos diferem na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (CAST, 2011, p. 5 apud NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 135). Assim,

quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo – exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos (ZERBATO; MENDES, 2018, p.151).

O terceiro princípio, ação e expressão, corresponde as redes de estratégias ou o como da aprendizagem. É, portanto, o momento do feedback, da devolutiva do aprendido, e envolve os diferentes caminhos que os estudantes podem expressar “o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152). Planejar aulas, considerando o princípio da ação e expressão, requer a concepção de atividades significativas e diferenciadas, que considerem as especificidades dos estudantes.

O exercício de um planejamento que considere os princípios do DUA culmina na acessibilidade curricular, significando dizer que a escola deve buscar caminhos diversos que permitam o acesso aos bens culturais. Essa acessibilidade e “[...] flexibilidade do currículo [...] tem como finalidade última garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes” (MADUREIRA e LEITE, 2003, p. 95). Nessa direção, a acessibilidade curricular amplia os percursos metodológicos, os instrumentos avaliativos, as possibilidades de realização das

atividades, individuais e/ou em pequenos grupos, necessárias para favorecer a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento dos estudantes.

Figura 1: Princípios orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM		
Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planejar e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: CAST: What is UDL? <http://cast.org/research/udl>, 2018.

Importa dizer que o DUA fornece contribuições para construção de práticas pedagógicas inclusivas ao mesmo tempo que, de certa forma, assume uma posição política no enfrentamento do capacitismo e de todas as formas de preconceitos naturalizados na sociedade. Tais práticas dão visibilidade aos “outros sujeitos”, anunciando “outras pedagogias” (ARROYO, 2014): pedagogia da sensibilidade, do olhar acolhedor, dos diversos tempos e modos de aprender, que oferecem condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo barreiras atitudinais e metodológicas.

Diante de tais considerações, constata-se que o reconhecimento da diversidade indaga a normalidade, a exclusão e os estigmas, redirecionando saberes e fazeres do cotidiano escolar. Quanto a isso Santos (2015) enfatiza que

A premissa central e prática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é a de que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos. O “universal” do desenho universal não significa uma solução única para todos. Ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se acomodar as diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e maximizem suas habilidades para progredir. O DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados (SANTOS, 2015, p. 20).

A educação inclusiva é, pois, um ganho imensurável para o pensar, saber e fazer do professor, validando a concepção que a diferença gera diversas possibilidades de enxergar, de solucionar, de refazer caminhos até então inacessíveis. Nessa direção, o DUA vem alargando passos, na medida que propõe a reorganização curricular, de atividades, recursos, métodos, de interação entre os estudantes, enfim, conclama a redefinição do processo de ensino e de aprendizagem.

2.2 RESSIGNIFICANDO A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Embora muito se discuta sobre inclusão, a escola continua trabalhando com um modelo de estudante que corresponde a um ideal, um estudante que atende as expectativas pré-definidas. Fundamentada nessa concepção de estudante são construídas práticas educativas engessadas em uma organização curricular rígida, desconsiderando as diferenças, as condições sócio- culturais diversas e características específicas de cada estudante.

É controverso pensar na imaleabilidade curricular, rígido, diante da realidade de “alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes” (PIMENTEL, 2014, p.6). Defender uma escola para todos exige uma nova cultura escolar, realçando a riqueza da diversidade,

como afirma Perrenoud (1997), requer “romper com a pedagogia magistral”, sendo oferecidos a todos os estudantes caminhos de igualdade para o sucesso escolar. Nessa perspectiva, a diferenciação pedagógica entende que as diferenças no ambiente escolar requerem a diversificação de recursos, estratégias, maleabilidade curricular, reorganização espacial, temporal, medidas efetivas para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Roldão (2010) e Perrenoud (2001) conceituam a diferenciação curricular como meio de equiparar as práticas curriculares para os estudantes. Significa dizer que a diferenciação curricular deve “[...] organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001, p. 27). Isso não diz respeito a um currículo especial ou adaptado, ao contrário, significa transformar os conteúdos de aprendizagem desafiadores para todos, dentro das suas diferenças, em atendimento as necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, Roldão (2010) afirma que a

diferenciação não é ‘desigualização’ de metas, situa-se antes no plano dos processos de acender e construir as aprendizagens de todos, para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo. (p.239).

O entendimento da diferenciação pedagógica como via para uma pedagogia inclusiva implica dizer que diferenciar as práticas no modo de organizar das atividades (individuais, duplas ou em grupos), considerando os ritmos de aprendizagem, as características e condições de cada um, requer distanciamento de uma prática generalizada para apropriar-se de uma prática individualizada. Nesse sentido, Tomlinson e Allan (2002, p. 14) afirmam que a diferenciação pedagógica é a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes”.

É fundamental se atentar para a diferenciação como um recurso de aprendizagem, no qual o professor planeja sua prática pedagógica com vista em potencializar a aprendizagem dos estudantes, sem esvaziar, minimizar os conteúdos

de um estudante ou de um grupo, mas apresentando caminhos alternativos, estratégias diferenciadas, um processo educativo centrado no grupo de estudantes. Desse modo, tal prática visa reduzir o insucesso escolar dos estudantes que são categorizados por suas características, pois rompe com pedagogias conservadoras, homogêneas que exigem uma única resposta para as atividades, o mesmo ritmo e tempo pedagógico para todos, descaracterizando a diversidade humana.

Corroborando com esse entendimento, Pereira (2011, p.7) defende que a diferenciação pedagógica não é um ato discriminatório, mas é uma resposta aos interesses, necessidades e estilos de cada estudante, pois significa “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma”.

De acordo com Heacox (2006), a diferenciação “ajuda os professores a desenvolverem planos [...] e actividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem” (p. 14-15). Pressupõe que o professor seja capaz de traçar o perfil de aprendizagem dos estudantes, instigando-os a participar também do processo educativo, mas, para além disso, que ele possa conduzir o processo de ensino e aprendizagem direcionado as singularidades, especificidades e necessidades dos estudantes. Diferenciar “[...] não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (ROLDÃO,1999, p. 53). Isto é, o processo educativo tem diversos pontos de partida, mas o ponto de chegada tem o mesmo objetivo: o estudante precisa ser comparado com seu próprio desenvolvimento, com sua progressão escolar. A esse respeito, Gomes (2001, citado por HENRIQUE, 2011, p. 169) menciona que a diferenciação pedagógica

é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogêneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. (p.169).

O professor deve incorporar na sua prática a diferenciação pedagógica como instrumento de confronto as supremacias sociais, econômicas, culturais, étnicas, físicas, compreendendo e explorando as diferenças, de modo a problematizar o

determinismo posto como inquestionável. Assim, a diferenciação pedagógica alinha-se a educação inclusiva, pois instrumentaliza os professores na criação de situações didáticas que eliminam barreiras para o ensino e para aprendizagem, considerando o que o estudante já conhece, elaborando estratégias que se encontram com os interesses, ritmos, estilos, necessidades e potencialidades dos estudantes, rompendo com a cultura excludente.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (Roldão, 1999, p.39)

Nesse sentido, a diferenciação pedagógica configura-se como um elemento fundante para a equidade de oportunidades dentro da sala de aula, tendo em vista que a equiparação parte do princípio que “os alunos não precisam de fazer os mesmos trabalhos, da mesma forma” (HEACOX, 2006 p.24), mas “partindo de onde o aluno está [...], poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum” (ROLDÃO, 2003, p.58).

Nesse sentido, a diferenciação curricular relaciona-se à necessidade de construir práticas pedagógicas inclusivas que busquem a flexibilidade curricular, de modo que promovam o desenvolvimento dos estudantes, mobilizem os processos mentais, oferecendo situações desafiantes, fazendo com que ocorram saltos qualitativos na aprendizagem. Nessa perspectiva, Tomlinson e Allan (2002, p.18-21), propõem cinco princípios para efetivar a prática da diferenciação pedagógica:

(i) flexibilização do processo de intervenção pedagógica: numa sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem o professor e os estudantes compreendem que o tempo, os materiais, as metodologias de ensino, as formas de expressar e avaliar a aprendizagem, são ferramentas que podem ser utilizadas de múltiplas formas para a aprendizagem;

(ii) avaliação eficaz e contínua das necessidades dos estudantes: a diferenciação do processo de intervenção pedagógica tem como premissa que o parâmetro comparativo de cada estudante é ele mesmo no que sabe e o que precisa aprender;

(iii) organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos para realizar as atividades: podendo ser em grupos, pares ou individualmente, oportunizando a troca de experiências entre si e em outros momentos, o professor intervém junto ao estudante;

(iv) propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes para todos os alunos: no que se refere o nível de exigência das atividades para cada estudante;

(v) colaboração de estudantes e professores no processo de ensino e de aprendizagem: os estudantes têm seus estilos de aprendizagem e podem colaborar na decisão de como o conteúdo pode ser apresentado, contribuindo para uma prática mais flexível.

A diferenciação pedagógica destaca o papel do professor com gerenciador curricular, analisando de forma crítica o currículo, organizando os conteúdos, processos e produtos, de modo a englobar diversas dimensões e situações pedagógicas que perspectiva as diferenças e, por conseguinte, promova a aprendizagem de todos. De acordo com Tomlinson (2008), diferenciar as práticas pedagógicas baseia-se em três elementos conjuntamente: conteúdos, processos e produtos. Em síntese, “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa, diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto, numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas do aluno” (TOMLINSON, 2008, p. 20).

Dessa forma, considera-se que a diferenciação pedagógica está subsidiada pela concepção do DUA, considerando as múltiplas formas de motivar e envolver o estudante, as múltiplas formas de apresentar o conteúdo e as múltiplas formas do estudante expressar a aprendizagem, uma vez que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (GRAVES-RESENDES; SOARES, 2002, p. 20).

Uma prática pedagógica diferenciada fundamenta-se em estratégias, recursos, materiais, metodologias diversificadas, buscando caminhos múltiplos que maximizem a aprendizagem de todos os estudantes, indo na contramão de diferenciar para alargar as desigualdades. Ao contrário, a diferenciação pedagógica é

uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso. (ALMEIDA, 2012, p.32).

Portanto, a diferenciação pedagógica é um desafio necessário para as práticas pedagógicas se constituam inclusivas, respeitando as diferenças, desenvolvendo atividades diversificadas e criem um ambiente propício às aprendizagens.

2.3 UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Objetivando refletir sobre o que as produções acadêmicas brasileiras apontam sobre o potencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para acessibilidade curricular foi realizada uma revisão da literatura, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A busca dos trabalhos acadêmicos foi feita a partir do descritor “Desenho Universal para a Aprendizagem”.

A revisão sistemática é uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica (GALVÃO, SAWADA, TREVIZAN, 2004) e permite ao pesquisador levantar, sintetizar e reunir dados científicos sobre um determinado tema.

Para esta revisão sistemática não foi estabelecido um recorte temporal por entender que isso limitaria as produções a serem levantadas, uma vez que o tema aqui apresentado é recente no Brasil, optando-se, assim, por analisar todas as produções localizadas, independentemente do ano de publicação.

A pesquisa foi dividida em três fases. A primeira consistiu em filtrar as produções com o descritor “Desenho Universal para a Aprendizagem”. Foram encontradas 11 produções, sendo oito dissertações e três teses. Na fase seguinte, atendeu-se à leitura dos resumos de forma minuciosa, observando a abordagem dada ao DUA como potencializador para acessibilidade curricular, além de serem consideradas as palavras-chave por indicarem conceitos principais discutidos pelos autores. Após isso, foi construído um quadro resumo, sintetizando as principais informações encontradas (Quadro 1).

QUADRO 1: Produções acadêmicas no Brasil sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no período 2016-2019

AUTOR	TÍTULO/PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO/CURSO	ANO
1. PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem Palavras-Chave: Formação de professores; Curso de Pedagogia; Ações pedagógicas; Unidade Didática; Desenho Universal para a Aprendizagem	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	2016
2. PAULINO, Vanessa Cristina	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita. Palavras-Chave: Educação Especial; Cegueira Congênita; Coensino; Desenho Universal para a Aprendizagem; Mediação de Conceitos; Recursos Pedagógicos.	Universidade Federal de São Carlos Doutorado em Educação Especial	2017
3. PACHECO, Debora Pimentel	O ensino de ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos' Palavras-Chave: Aprendizagem; Desenho Universal para a Aprendizagem; Ensino de ciências	Fundação Universidade Federal do Pampa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2017
4. ZERBATO, Ana Paula	Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Palavras-chaves: Educação Especial. Desenho Universal para a Aprendizagem. Inclusão Escolar. Formação de Professores. Pesquisa Colaborativa.	Universidade Federal de São Carlos Doutorado em Educação Especial	2018
5. MARTELLO,	Desenho Universal para a		

Elisangela Luz Costa	Aprendizagem no ensino de ciências: o ensino do sistema digestório. Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Ensino de Ciências; Estratégias de aprendizagem	Fundação Universidade Federal do Pampa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2018
6.SOUZA, Izadora Martins da Silva de	Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual Palavras-Chave: Desenho Universal para Aprendizagem; deficiência intelectual; currículo; tecnologia; inclusão escolar	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	2018
7.SOUZA, Marisa Mendes Machado de	Deficiência intelectual e adequações pedagógicas: uma perspectiva a partir do Desenho Universal para Aprendizagem Palavras-Chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Processo de ensino-aprendizagem; Educação Inclusiva; Tecnologia Educacional	Universidade Federal Fluminense Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	2018
8. NEVES, Frank Presley de Lima	Formação continuada para professores de matemática baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem Palavras-Chave: Educação Básica. Formação Continuada de Professores. Ensino de Matemática. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva	Universidade Estadual de Santa Cruz Mestrado	2019
9. RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza	Possibilidades e limitações do uso do Desenho Universal para a Aprendizagem em uma unidade didática. Palavras-Chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação inclusiva; Livro didático digital acessível	Universidade Presbiteriana Mackenzie Mestrado	2019

10. BOCK, Geisa Leticia Kempfer	O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância'	Universidade Federal de Santa Catarina	2019
	Palavras-Chave: Educação a Distância; Desenho Universal para Aprendizagem; Deficiência	Doutorado em Psicologia	
11. CONTE, Marcia Regina Berbetz	Educação matemática inclusiva - o material didático na perspectiva do Desenho Universal para a área visual.'	Universidade Federal do Paraná	2019
	Palavras-Chave: Educação Básica; Ensino de Álgebra; Educação Inclusiva; Desenho Universal; Educação Matemática	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

De posse das produções, a discussão das mesmas foi feita por meio da análise do conteúdo, metodologia que permite, a partir de uma leitura em profundidade, a verificação e categorização de ocorrências no texto que respondam aos objetivos da pesquisa. Considerando-se o objetivo de refletir, a partir das produções acadêmicas, sobre o potencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para acessibilidade curricular, as produções encontradas foram lidas e analisadas com base em categorias que emergiram da leitura: (i) potencialidades do DUA na organização da prática pedagógica voltada à acessibilidade curricular; e (ii) contribuições do DUA na participação, desempenho e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência.

As produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram publicadas entre o ano de 2016 a 2019, sendo que em 2016 constava apenas uma produção e nos anos seguintes, esse número cresce gradativamente. No ano de 2017 e 2018 houve um aumento nas produções científicas sobre essa temática disponibilizadas no referido banco de dados, correspondente ao dobro dos anos anteriores. Evidencia-se, assim, que embora o Desenho Universal para a Aprendizagem seja um tema de pesquisa recente no Brasil, tem despertado o

interesse dos estudiosos e, por conseguinte, o alargamento da compreensão acerca das contribuições do DUA para o ensino e aprendizagem.

Outro dado observado foi com relação a região geográfica de origem das produções analisadas. Constatou-se que as regiões Sul (46%) e Sudeste (36%) concentram o maior número de pesquisas acadêmicas com o descritor supracitado, enquanto que a região Nordeste apresenta 18% e nas regiões Norte e Centro-Oeste não constam produções sobre o DUA.

A predominância das pesquisas encontradas é centrada na área de educação, cerca de 91%. Assim como é observado o mesmo percentual quanto ao gênero para a autoria dos trabalhos, sendo mulheres.

Majoritariamente as produções utilizaram a pesquisa qualitativa, apresentando-se como: pesquisa colaborativa; intervenção pedagógica; estudo de caso; e pesquisa exploratória e descritiva. Apenas uma optou pela pesquisa mista (qualitativa/quantitativa). Todos os estudos utilizaram da combinação de diferentes técnicas para levantamento dos dados, sendo as mais utilizadas: observação (MARTELLO, 2018; PAULINO, 2017; NEVES, 2019; RIBEIRO, 2019; SOUZA, M. 2018; PACHECO, 2017; CONTE, 2019); diário de campo (MARTELLO, 2018; PAULINO, 2017; SOUZA, I. 2018; NEVES, 2019; SOUZA, M. 2018; PACHECO, 2017) e entrevista semiestruturada (ZERBATO, 2018; PAULINO, 2017; NEVES, 2019; SOUZA, M. 2018; PACHECO, 2017; CONTE, 2019). Foram utilizadas também outras técnicas como: questionário (MARTELLO, 2018; SOUZA, I. 2018; RIBEIRO, 2019; CONTE, 2019); gravação de áudio e vídeo (SOUZA, I. 2018; CONTE, 2019); registro fotográfico (CONTE, 2019); análise documental (MARTELLO, 2018); roteiros de formação (ZERBATO, 2018); ficha de avaliação (ZERBATO, 2018); ficha de identificação (ZERBATO, 2018) e relatos escritos (NEVES, 2019).

Quanto aos objetivos dos estudos, observou-se que estavam voltados para: desenvolver programas de formação inicial e continuada de professores sobre o DUA para inclusão dos estudantes com deficiência (NEVES, 2019; SOUZA, M. 2018; ZERBATO, 2018; PRAIS, 2016); elaborar planejamento e implantar prática pedagógica a partir dos três princípios orientadores do DUA (MARTELLO, 2018); bem como implementar um currículo acessível (BOCK, 2019; CONTE, 2019; PACHECO, 2017; PAULINO, 2017). Foram abordados também como objetivos levantar as concepções dos professores sobre o DUA (SOUZA, I. 2018) e

acompanhar a aplicação de um livro digital acessível (SOUZA, I. 2018; RIBEIRO, 2019). Desse modo, verificou-se que dos onze trabalhos encontrados, dez abordavam o uso do DUA na inclusão de pessoas com deficiência.

Quanto as categorias utilizadas na análise, observou-se que sete trabalhos abordavam as potencialidades do DUA na organização da prática pedagógica voltada à acessibilidade curricular (ZERBATO, 2018; PAULINO, 2017; PRAIS, 2016; SOUZA, M. 2018; RIBEIRO, 2019; BOCK, 2019; CONTE, 2019) e nove traziam contribuições do DUA na participação, desempenho e aprendizagem dos estudantes com e/ou sem deficiência (ZERBATO, 2018; MARTELLO, 2018; PAULINO, 2017; SOUZA, I. 2018; SOUZA, M. 2018; NEVES, 2019; RIBEIRO, 2019; PACHECO, 2017; CONTE, 2019).

A revisão sistemática permitiu identificar dentre as produções científicas encontradas, que mais da metade (73%) abordam a temática do Desenho Universal para a Aprendizagem com o objetivo inicial de favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência (ZERBATO, 2018; PAULINO, 2017; PRAIS, 2016; SOUZA, I. 2018; CONTE, 2019; MARTELLO, 2018; SOUZA, M. 2018; NEVES, 2019). No entanto, percebeu-se que o planejamento das práticas pedagógicas baseado nos princípios do DUA, favorece a todos os estudantes, além de colaborar com a formação continuada dos professores.

Essa pesquisa ação colaborativa provocou mudanças positivas no contexto e na aprendizagem dos alunos direta e indiretamente envolvidos, como ainda o aprimoramento profissional da docente (PAULINO, 2017, p. 174). (...) o currículo teve de ser adaptado e flexibilizado ao aluno cego, porém, essas acomodações, devido ao DUA, estenderam-se a todos os alunos. (PAULINO, 2017, p. 8).

Para Zerbato (2018) o planejamento de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem de todos, contribuem para inclusão, pois reduzem “o excesso de individualização por meio de acomodações particulares para os alunos-alvo da Educação Especial” (ZEBATO, 2018, p.8).

Ainda nessa perspectiva, Souza, I. (2018, p.99) complementa que o DUA contribui para a construção de práticas educativas voltadas ao acolhimento da diversidade humana “possibilitando o acesso ao currículo a todos, independentemente de suas especificidades”. Na esteira dessa compreensão

Martello (2018, p.8) afirma que os princípios do DUA “foram muito importantes para a construção da aprendizagem dos alunos.”

Na análise de Souza, I. (2018, p.8), a operacionalização do DUA “evidencia possibilidades e perspectivas que contribuem para a participação do aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva”. Segundo Conte (2019, p.8), no processo de aplicação do DUA “percebeu-se o engajamento de todos os participantes que contribuíram para a inclusão do participante com deficiência visual durante as atividades”.

Os trabalhos analisados também apontam que o planejamento baseado nos princípios do DUA contribui para a autonomia e emancipação dos aprendentes. Segundo Souza, M. (2018, p.XVII),

as adequações pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem podem ser instrumentos de participação, desenvolvimento e emancipação, uma vez que não têm fim em si mesmas, mas expandem-se para a vida, sendo esta perspectiva uma potencial contribuição na inclusão em educação.

Dentre as pesquisas que desenvolveram ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores foi consenso afirmar que o conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem produz melhorias no trabalho docente na perspectiva da inclusiva. Prais (2016, p. 7) concluiu que

as participantes se envolveram durante a proposta colaborativa de formação, apropriaram-se do conteúdo do curso, elaboraram um plano de aula com base nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e identificaram uma mudança didático-pedagógica ao planejar na perspectiva inclusiva.

Algumas pesquisas aplicaram os princípios orientadores do DUA (RIBEIRO,2019; BOCK, 2019; PACHECO, 2017) preliminarmente para todos os estudantes de uma turma, como também em turma de Educação à Distância (EAD) e outra direcionada a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O pressuposto teórico-metodológico DUA mostrou-se responsivo as características dos estudantes de EJA. A flexibilidade que propõe em termos de apresentação e processamento da informação/conteúdo por parte dos estudantes, vai ao encontro do que propõe o EJA enquanto

modalidade de ensino: um ensino contextualizado e responsivo as características etárias dos estudantes, que tem como efeito a construção do conceito científico, finalidade da escola. (PACHECO, 2017, p.203).

Diante do exposto, os estudos aqui analisados apontam que o Desenho Universal para a Aprendizagem se aplica a todas as modalidades de ensino, bem como aos estudantes com e sem deficiência, reafirmando a educação inclusiva como uma modalidade que transversaliza a escolarização ao longo da vida, numa escola onde todos têm o direito de aprender juntos, independente de dificuldades ou diferenças.

Conforme as produções analisadas, a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem promove a acessibilidade do currículo na medida em que contribui para um planejamento pedagógico sustentado pelos três princípios orientadores do DUA (envolvimento, representação, e ação e expressão), alargando as possibilidades de efetivar a inclusão de todos os estudantes e oportunizando caminhos flexíveis em atendimento a diversidade de estilos e ritmos presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, para construir uma educação inclusiva é necessário conhecer e acolher a diversidade dos estudantes em seus ritmos de aprendizagem, bem como assumir uma prática pedagógica que visualize a convivência com o diverso como uma riqueza de oportunidades para o desenvolvimento de todos. Para que isso se efetive, torna-se imprescindível o engajamento docente de modo a ressignificar o seu fazer pedagógico.

Enquanto for ressaltado um modelo ideal, a padronização de ritmos, um caminho único para todos, a efetivação da educação inclusiva ficará distante de ser concretizada. Contrapondo-se a esse posicionamento, a escola paulatinamente vem sendo desafiada a se tornar inclusiva, assumindo práticas pedagógicas que atendem as diferenças que estão presentes em seu interior. A percepção dos diferentes modos e tempos de aprender permite que a prática docente assente sua ação numa perspectiva heterogênea e inclusiva, capaz de articular ações pedagógicas que atendam estudantes com e sem deficiência

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

*Áyàfi mǎa dide, Látikó, entité té jókó, láti kékó.
Só se levanta para ensinar,
aquele que sentou para aprender
(autor desconhecido)*

Este capítulo, “Práticas pedagógicas no processo de inclusão” está subdividido em “Práticas pedagógicas: do conceito à reflexão”, discutindo o conceito de práticas pedagógicas sustentadas na perspectiva da Pedagogia da dominação e na Pedagogia da emancipação, encorajando os professores assumirem práticas pedagógicas emancipatórias visando a transformação da consciência ingênua para a consciência crítica.

Na segunda seção, “Práticas pedagógicas como um direito de aprender”, foi realizada uma revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tomando-se o descritor “*práticas pedagógicas inclusivas*”. Os resultados demonstraram que as práticas pedagógicas inclusivas revelam as potencialidades dos estudantes, desconstruindo o estigma que há estudantes que não aprendem.

Por fim, a última seção, “Mediação pedagógica como estratégia de inclusão”, aborda que a mediação pedagógica requer uma ação permanente na escolha de estratégias intencionalmente pensadas e executadas, onde o professor como mediador do processo de aprendizagem, pode selecionar metodologias que deem conta dos diversos ritmos e estilos para a garantia do direito a aprender.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO CONCEITO À REFLEXÃO

A defesa por práticas pedagógicas reflexivas, de sujeitos críticos, que atuam no enfrentamento a um sistema educacional tecnicista e excludente, deve estar enraizada em uma pedagogia que instrumentalize os sujeitos na passagem da “consciência ingênua para a consciência crítica” (FREIRE, 1982). Sem o entendimento de que a criticidade permite aos sujeitos compreender o fatalismo social, posto como natural nas condições humanas, como um projeto político para promover a desigualdade econômica, social e todas as formas de desigualdade, corre-se o risco das práticas pedagógicas assumirem uma pedagogia opressora,

pois "é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo" (FREIRE, 2000, p. 101).

Freire justifica a necessidade de uma pedagogia engajada com uma prática para conscientização, humanização e libertação dos sujeitos, como elementos primordiais para o enfrentamento a estrutura opressora. "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente" (FREIRE, 2005, p. 63). Dessa forma, uma prática libertadora se torna uma ação consciente dos sujeitos na luta contra os diversos modos de desigualdade, ressaltando a politização necessária das práticas pedagógicas na direção da transformação social.

O engajamento coletivo e consciente dos sujeitos desmantela a estrutura opressiva num movimento de ação/reflexão/ação, "práxis humana" (FREIRE, 2001), permitindo uma tomada da consciência crítica. Nesse sentido, as práticas pedagógicas respaldadas pela concepção da pedagogia crítica, permitem que os sujeitos, professores e estudantes, transformem a prática pedagógica opressiva em prática pedagógica emancipatória. "Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". (FRANCO, 2016, p. 536).

As práticas pedagógicas, de acordo com Franco (2015), são a expressão de uma intencionalidade, são uma maneira de ver o mundo e, por isso, deve ser um pensamento pedagógico e não somente um fazer pedagógico. A prática é uma consequência de um pensar, de uma possibilidade, de uma intencionalidade.

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

As práticas pedagógicas alinhadas com a prática social para a equalização das condições sociais, rompem com práticas reprodutivistas, ingênuas que não

utilizam o espaço escolar como espaço de formação para a consciência crítica. Em contra partida, busca-se práticas pedagógicas sustentadas pela desobediência a estrutura social desigual e excludente, instalando no cotidiano escolar, na sala de aula, a dialogicidade entre os sujeitos, professor e estudante, “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e cresçam na diferença” (FREIRE,1996,p.35), respeitando as diferenças, fundamentando-se nas relações dialógicas que, segundo Freire, exercem um combate ao determinismo fatalista.

Implica reafirmar que as práticas pedagógicas emancipatórias são carregadas de uma intencionalidade, problematização, indignação, de um pensamento crítico comprometido com os sujeitos historicamente excluídos, confrontando-se com a disseminação da ineutralidade na educação. É rememorável a advertência de Paulo Freire (2008), ao afirmar que todo ato educativo, é um ato político, realçando que “o educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe [...]. A politicidade é então inerente à prática educativa” (FREIRE, 2008, p. 34-35).

Emerge da ineutralidade da prática pedagógica a perspectiva de consolidar uma práxis pedagógica crítica, intencionalmente planejada para fortalecer as múltiplas vozes, as diversas características dos sujeitos, condições sociais, econômicas, culturais, físicas e toda a diversidade de situações e de sujeitos que é silenciada e negada pela supremacia instalada na sociedade.

Portanto, as práticas pedagógicas como emancipatórias ressoam no estudante uma aprendizagem reflexiva, problematizado com ele e por ele. Tais práticas extrapolam as condições, conceitos e ideias estabelecidos, transgredindo as burocracias e as avaliações externas como tentativas de engessar, permitindo compreender que a mudança é possível (FREIRE,1996). A favor de quem e do quê? Contra quem e contra o quê? (FREIRE,1989). Ter consciência das intencionalidades, que se propõem ou que se impõem, mobiliza os sujeitos a construir meios de confrontos que contribuam para a discussão e a formação de sujeitos críticos.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como

armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (FRANCO, 2016, p. 538).

O cenário atual do país⁵ exige que os sujeitos, incansavelmente, adentrem os espaços escolares com práticas pedagógicas que sejam sustentadas pela mobilização ao invés de imobilidade; pela desobediência ao invés dos antolhos; pelas contradições/conflitos no lugar de pensamentos alienados. Enfim, o negacionismo da ciência, a produção alarmante das injustiças e desigualdades sociais, é uma convocação a todos os sujeitos a emanciparem coletivamente. O exercício da conscientização coletiva permite o movimento dialético entre a transformação educacional e transformação social.

O trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento (FRANCO, 2016,p.547).

É neste contexto que se propõe uma prática pedagógica que impulsiona os sujeitos a moverem-se no mundo, como afirma Paulo Freire, lendo verdadeiramente o texto de quem escreveu, relacionando-o com o seu contexto. Essa relação da dialogicidade texto-contexto produz e desperta a curiosidade, dúvidas e hipóteses, sendo fundamental na tomada da consciência crítica dos sujeitos como seres inacabados. Por isso, ler o texto em relação ao contexto, problematizando o determinismo, conduz ao caminho da libertação.

Práticas pedagógicas emancipatórias libertam o pensamento crítico do sujeito, instigando a perceber-se como sujeito social, cultural e histórico na busca

⁵ O atual presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, tem uma política de governo que não investe na educação com cortes de verbas, especialmente das Universidades Federais e desqualifica o conhecimento científico no enfrentamento a pandemia da Covid-19. De acordo com dados divulgados pelo G1. (<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>), o país já havia registrado 590.547 mortes até o dia 18 de setembro de 2021, em decorrência da Covid.

por outras possibilidades de ser e estar no mundo. Portanto, as práticas pedagógicas emancipatórias são práticas contra-hegemônicas, resistentes a toda forma de dominação, que deve munir os sujeitos de capacidades críticas, que lhes permitam ler o mundo de forma crítica.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. [...]. É indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico,[...], não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (FREIRE,2009, p.106)

É a partir desta concepção de prática pedagógica como práxis, que se entende a possibilidade de transcender a ideia de sujeito como ser conclusivo. Isto é, reconhecer-se como ser incompleto e inacabado, permite o diálogo entre os sujeitos e projeta o ser que está sendo aqui para busca do ser que pode vir, para continuar o movimento do ser de busca, de transcendência.

Assim, necessário se faz assumir práticas pedagógicas emancipatórias que conduz o pensamento crítico dos sujeitos, engajados “na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente construída” (FRANCO,2016, p. 540).

Sendo assim, à medida que tensiona a realidade social com práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para a ação reflexiva, os professores trazem visões diversas de estudantes, de modos de aprender, caracterizando sua prática em um ato de reflexões, problematizações, pautada na diversidade. O professor

que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p.541).

Nesse sentido, Franco considera que os professores devem assumir uma prática pedagógica comprometida com o sujeito, com a sociedade, com os “esfarrapados do mundo” (FREIRE,2005), assumindo uma posição social para emancipação dos sujeitos. No entanto, sabe-se que essa é uma tarefa complexa, que exige cada vez mais professores vigilantes críticos, transformando suas aulas em espaços abertos para acolher a diversidade, driblando as imposições, os padrões sociais, a carga excessiva de trabalho, a falta dos momentos de diálogos coletivo, as avaliações externas, o sucateamento das condições de trabalho. Tal tarefa exige do professor uma tomada de consciência crítica da sua prática com uma possibilidade de transformação social.

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados;
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante;
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições decisões, de posições e se transformam pelas contradições. (FRANCO, 2016, p. 543-547)

Portanto, as práticas pedagógicas devem se tornar emancipatórias, comprometidas com a formação política e social, a favor das contradições, do pensamento crítico, de todas as formas contra-hegemônicas, rompendo com as manutenções sociais. Caminhar na contra mão da estrutura social, revela o compromisso explícito com a diversidade dos sujeitos, suas características e suas condições para promover expectativas educacionais para todos.

Dessa forma, considera-se que as práticas pedagógicas emancipatórias são práticas inclusivas, isto é, uma prática que visibiliza e dialoga com os sujeitos, com os contextos sociais, suas condições e necessidades, considerando os diversos saberes na construção para outros saberes. Tais práticas são inclusivas quando estas são intencionalmente planejadas para atender todos os sujeitos, problematizando os contextos sociais, bem como criar possibilidades de ver o mundo de maneira diferente.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Para discussão nesta seção optou-se pela revisão da literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tomando-se o descritor “Práticas Pedagógicas Inclusivas”. Na primeira etapa de busca foram localizados 100 trabalhos com o referido descritor entre aspas. Como forma de refinar a busca foi utilizado o critério de seleção trabalhos produzidos entre 2015 a 2019, período posterior a instituição da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reduzindo-se para 41 produções.

A fim de aproximar as produções do objetivo proposto nesta pesquisa foi realizado um segundo refinamento da busca, utilizando o filtro área de conhecimento “Educação”, quantificando 25 produções, sendo encontrada uma duplicidade, registrando assim 24 produções no total. Como último critério de seleção foi considerada a combinação dos termos no título e/ou nas palavras-chave: “*práticas pedagógicas e inclusão*”; “*práticas pedagógicas inclusivas*”; “*práticas pedagógicas para inclusão*”; “*práticas pedagógicas inclusivas e educação inclusiva*”; “*práticas pedagógicas e educação inclusiva*”, chegando-se a um total de 10 produções para análise (Quadro 2).

QUADRO 2: Produções acadêmicas no Brasil sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas no período 2015-2019 na Área de Conhecimento Educação

AUTOR	TÍTULO/PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO/ CURSO	ANO
1. MATOS, Aline Pereira da Silva.	Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB Palavras-Chave: Práticas pedagógicas; estudantes com deficiência, Educação Superior.	Universidade Federal da Bahia Mestrado em Educação	2015
2. ARRUDA, Debora Teixeira.	O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS Palavras-Chave: Libras, Inteligência Coletiva, Tecnologia da Comunicação e Informação, TICs.	Universidade Federal do Amazonas Mestrado em Educação	2015

3. OLIVEIRA, Tatiana de Castro.	Práticas Pedagógicas Inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará Palavras-Chave: Inclusão. Práticas pedagógicas. Formação continuada. Educação Infantil.	Universidade Federal do Pará Mestrado em Educação	2016
4. CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos.	Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores para o AEE. Atendimento Educacional Especializado	Universidade do Planalto Catarinense Mestrado em Educação	2016
5. PEREIRA, Andreia Cabral Colares.	Transversalidade, Inclusão e Práticas Pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos Palavras-Chave: Políticas Inclusivas. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Transversalidade.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Doutorado em Educação	2016
6. AQUINO, Shirleyanne Santos.	Narrativa docente: práticas inclusivas com alunos Síndrome de Down na escola básica Palavras-Chave: Escola Básica; Inclusão; Narrativas; Práticas de Inclusão; Síndrome de Down.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mestrado em Educação	2017
7. FRAGA, Juliany Mazera	Professor de Apoio Pedagógico e estudantes público alvo da Educação Especial: Práticas Pedagógicas Inclusivas? Palavras-Chave: Educação especial; Educação Inclusiva; Ensino colaborativo; Práticas pedagógicas.	Universidade Regional de Blumenau Mestrado em Educação	2017
8. SILVA, Amanda Fernandes da.	Diálogos Formativos para Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Pesquisa-Ação.	Fundação Universidade Federal de Sergipe Mestrado em Educação	2017
9. DANTAS, Lilianne Moreira.	“É possível mudar?": práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência	Universidade Federal do Ceará	2019

	intelectual		
	Palavras-Chave: Alfabetização de estudantes com deficiência intelectual; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Prática colaborativa.	Doutorado em Educação	
10.	DIAS, Katia Maria dos Santos. A Educação Infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em Escolas da Semec Belém	Universidade do Estado do Pará	2019
	Palavras-Chave: Educação Infantil; Educação Especial; Inclusão; Autoformação; Práticas Pedagógicas Inclusivas.	Mestrado em Educação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

Observa-se que as produções estão concentradas em programas de pós-graduação das regiões Nordeste (4), Sul (3) e Norte (3) do Brasil e se distribuem por todo o período pesquisado. Em relação a metodologia aplicada, todos os trabalhos optaram pela pesquisa qualitativa, revelando a preocupação dos pesquisadores em atender-se para compreender e interpretar as subjetividades dos participantes da pesquisa. Os procedimentos de coleta dos dados mais presentes foram: questionário, observação e entrevista semiestruturada.

As produções selecionadas foram agrupadas em duas categorias de análise que emergiram da leitura dos trabalhos: (i) contribuições das práticas pedagógicas inclusivas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; (ii) relação das práticas pedagógicas inclusivas com a formação continuada dos professores.

Cinco dos dez trabalhos selecionados apresentavam como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas com estudantes com deficiência na sala de aula (DIAS, 2019; DANTAS, 2019; FRAGA, 2017; OLIVEIRA, 2016; MATOS, 2015).

Em perspectiva semelhante, Aquino (2017) traz como objetivo do seu estudo “Identificar, a partir das narrativas docentes, as práticas pedagógicas, a alunos Síndrome de Down na perspectiva inclusiva” e Arruda (2015) se propôs estudar o uso da tecnologia como mediação da prática pedagógica inclusiva para aprendizagem da LIBRAS. O estudo de Arruda (2015) conclui que “a tecnologia pode contribuir com o ensino e aprendizagem da LIBRAS como, segunda língua” (ARRUDA, 2015, p.99).

De modo geral, observa-se que ao abordar práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, as produções encontradas acabam circunscritas a ações voltadas aos estudantes com deficiência. Isso pode ser entendido como uma perspectiva reducionista da inclusão, tendo em vista que a Declaração de Salamanca traz uma abordagem muito mais ampla de que as

escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

Essa perspectiva inclusiva mais abrangente deve desafiar a escola a modificar suas práticas de modo a abranger a todos os estudantes nela incluídos, pois, em certa medida, todos, em algum momento, precisarão mais ou menos de mediação que potencialize o seu processo de aprender.

As inúmeras experiências com a proposta inclusiva ressignifica o ambiente escolar, sobretudo as práticas pedagógicas que se utilizam de metodologias adequadas as especificidades dos estudantes, oportunizando-os acessar o currículo. Nesse sentido, Dias (2019), trouxe no seu estudo que as práticas pedagógicas “se tornaram mais efetivas a partir do momento em que as crianças com deficiência começaram a ter sentimento de pertencimento em relação ao ambiente escolar” (DIAS, 2019, p.122). Desse modo, é possível reafirmar que a perspectiva inclusiva desloca os estudantes do lugar de estranheza para o lugar de pertença.

Observou-se também que três dos trabalhos selecionados abordam a relevância da formação continuada dos professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (SILVA, 2017; CAMPOS 2016; PEREIRA, 2016). Ademais cinco produções concluíram que a realização das práticas pedagógicas inclusivas contribuiu para incentivar a formação continuada dos professores (DIAS, 2019; DANTAS, 2019; SILVA, 2017; AQUINO,2017; CAMPOS, 2016).

Os resultados desta pesquisa mostraram que os professores puderam ressignificar a sua prática, identificar nas experiências anteriores aprendizagens e transformar sua postura didática com o aluno Síndrome de Down (AQUINO, 2017, p.144).

Salienta-se ainda que os estudos de Pereira (2016) e Oliveira (2016) consideram que um dos desafios para efetivar as práticas pedagógicas inclusivas é a fragilidade na formação inicial dos professores.

Outro achado nos trabalhos aponta que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas favorece a aprendizagem dos estudantes (DIAS, 2019; DANTAS, 2019; SILVA, 2017; MATOS, 2015).

Diante dos dados analisados, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas inclusivas permitem aos professores desconstruírem o olhar cristalizado de descrença na aprendizagem dos estudantes que aprendem num tempo e ritmo diferenciados, exigindo desses docentes conhecer e compreender como os estudantes aprendem. Assim, necessário se faz que a prática pedagógica assuma a perspectiva heterogênea, multicultural e por conseguinte, inclusiva, abandonando parâmetros padronizados de ritmos de aprendizagem.

Por outro lado, há que se rever a restrição do debate acerca das práticas pedagógicas inclusivas aos alunos com deficiência, sendo necessária ampliar o conceito da educação inclusiva, visto que todos os estudantes precisam ser atendidos nas suas necessidades e especificidades com práticas pedagógicas que oportunizem o direito de aprender.

3.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

Na contemporaneidade as discussões acerca da educação inclusiva giram em torno da garantia da participação, permanência e desenvolvimento de todos os estudantes no espaço escolar. Assim, os sujeitos buscam que a escola assente sua prática educativa no princípio da diversidade, abandonando visões homogêneas e destoantes do reconhecimento da diversidade física, sensorial, social, cultural e étnico-racial, reverberando práticas pedagógicas humanizadoras que alinhem e permitam indagar, refletir e encontrar outros caminhos para efetiva participação social de todos.

A escola é, portanto, um *lócus* potencializador das interações sociais, onde o estudante internaliza a cultura cotidianamente na relação com o professor, com os colegas e com outros sujeitos sociais, mediante a relação interpessoal. Nesse sentido, privar qualquer sujeito do contato com outros, com o ambiente social,

impossibilita-o internalizar os signos culturais construídos socialmente e, por conseguinte, são criados déficits no sujeito pela ausência do convívio com seus pares.

(...) todo o conhecimento humano tem sua fonte no externo, ou seja, está primeiramente construído no social-histórico, porque foi elaborado pelo próprio homem nas suas relações interpessoais, onde intercambiou experiências, fonte humana de conhecimento. (DÍAZ, 2011,p.56).

Para que isso ocorra o sujeito precisa estar inserido no ambiente social e imerso em interações fundantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ressignificando suas experiências dentro de um processo contínuo e dinâmico, estabelecido a partir das suas relações interpessoais com outros sujeitos para, posteriormente, reconstruir internamente, de modo intrapessoal, suas experiências. (VYGOTSKY, 1991).

A mediação na teoria histórico-cultural de Vygotsky se constitui como elemento substancial para o sujeito internalizar, assimilar, apropriar-se da cultura. De acordo com Díaz (2011, p. 67) “mediação é aquilo que está no meio de coisas, resultando num fenômeno que intermedia dois elementos e sua ação, portanto, é mediar, intermediar fatos, que podem ser objetos, funções, processos, fenômenos etc.”.

No contexto escolar, a mediação pedagógica numa prática inclusiva requer uma ação permanente na escolha de estratégias intencionalmente pensadas e executadas, onde o professor, como mediador do processo de aprendizagem, pode selecionar metodologias que deem conta dos diversos ritmos e estilos para a garantia do direito a aprender. Portanto, neste trabalho entende-se que a mediação pedagógica é inerente a prática pedagógica, pois requer uma ação intencionalmente planejada com vistas a proporcionar a aprendizagem.

No caso da aprendizagem, esta função (de mediação) será intermediar o ensino e o aprendizado, ou seja, influir nesta relação, assegurar que efetivamente o ensino seja capaz de produzir aprendizado, porém de forma mais eficiente [...] que a influência mecânica ou natural entre ensino e aprendizagem, isto é, contrapondo-se à influência tradicional do ensino que se baseia na aquisição passiva dos conteúdos por parte do aprendiz (a chamada “transmissão” de conhecimentos) ou na possibilidade espontânea de aprender sem interferência externa[...] (DÍAZ,2011,p. 68)

Para uma atuação mediadora o professor precisa conhecer como acontece o

processo de aprendizagem, além de identificar o Desenvolvimento Real (DR) que se encontra o estudante, isto é, o que ele já sabe fazer sozinho, para a partir daí criar estratégias de mediação que favoreçam a aprendizagem com o outro (zonas de desenvolvimento proximal - ZDPs). Essa mediação intencionalmente planejada impulsionará o estudante a sair do Desenvolvimento Real (DR), o que sabe fazer sozinho, para o Desenvolvimento Potencial (DP), o que pode fazer com ajuda, e vice-versa. Assim, quando mais o professor sabe sobre o processo de aprendizagem, mais saberá como ensinar, construindo caminhos que sejam mais adequados para promover o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes. De acordo com Vygotsky (1991,p.58)

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Corroborando com o conceito da teoria vigotskiana sobre mediação, Reuven Feuerstein desenvolveu a teoria Modificabilidade Cognitiva Estrutural realçando a importância do mediador no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem de todos, na medida em que, em qualquer faixa etária, independentemente de dificuldades de aprendizagem, deficiência e/ou outras especificidades, os sujeitos modificam suas estruturas cognitivas, sendo possível aprender.

Feuerstein afirma que o mediador deve intencionalmente traçar os objetivos tanto nos aspectos qualitativos como quantitativos para o sujeito mediado atingir a modificabilidade cognitiva. Desse modo, as estratégias diferenciadas favorecem a mudança na estrutura cognitiva, a qual o sujeito mediado não só aprende para resolver situações imediatas, mas para além dessa aprendizagem local, ele transcende e reelabora os conhecimentos em outras situações, desenvolvendo a autonomia.

A modificabilidade na estrutura cognitiva acontece a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), sendo necessário propor diversas situações, estímulos intencionalmente planejados, organizados a fim de proporcionar ao sujeito

mediado a mudança na sua estrutura cognitiva.

De acordo com Feuerstein; Falik; Feuerstein (2006, p.16)

Modificabilidade (cognitiva) é a propensão (potencial) de um indivíduo se modificar através de ambas as experiências de aprendizagem direta e mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta a apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e através de variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada através de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados.

Feuerstein afirma que a Experiência de Aprendizagem Mediada é promovida quando o mediador utiliza-se de critérios de mediação, entre eles, Intencionalidade/Reciprocidade, Transcendência e Significado, sendo considerados critérios universais para a modificabilidade cognitiva.

Assim, o percurso do ensino deve partir do DP, objetivando que o estudante chegue ao DR, através de elementos certos que o professor precisa descobrir para mediar e planejar considerando a ZDP.

Pimentel (2012) destaca a importância da ZDP no planejamento docente ao afirmar que ensinar seria um processo de criação de ZDPs, favorecendo os processos internos de desenvolvimento. Essa compreensão torna-se necessária para o planejamento do ensino e gestão da sala de aula. A criação de ZDPs se dá através do desenvolvimento de atividades intencionais que tragam para o aluno diferentes exigências e desafios. (PIMENTEL, 2012, p.76)

Nessa direção, a mediação pode ser potencializada não só entre professor – estudante, mas entre estudante-estudante, entendo que a prática inclusiva deve ser organizada, contemplando a aprendizagem colaborativa. A colaboração entre os estudantes, particularmente aqui, para os estudantes com deficiência, é uma aliada para a compreensão de conceitos, uma vez que a linguagem próxima entre os estudantes, em virtude da faixa etária, é fator que ajuda o estudante que precisa dominar conceitos ainda não concretizados. Convém dizer que aprender a colaborar

se configura também em um momento de aprendizagem, pois desta forma o estudante que colabora é desafiado a pensar a melhor forma de ajudar o colega.

A imitação também faz parte do processo de aprender e o estudante com deficiência, realizando atividades em cooperação com os colegas, pode aprender através da observação. Além disso, a aprendizagem colaborativa traz benefícios emocionais (auto-confiança do mediador e mediado), sociais (solidariedade, respeito), além de benefícios cognitivos e pedagógicos. Para Madureira e Leite (2003, p.99),

O trabalho cooperativo é uma estratégia de ensino que favorece a participação e interação dos alunos, através da organização de actividades de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos com vista à aquisição de objectivos curriculares partilhados.

A aprendizagem colaborativa é definida por Pimentel (informação verbal)⁶ como “o processo pelo qual o estudante interage com o seu colega, trocando informações, testando hipóteses e construindo juntos possibilidades de solucionar questões/problemas”.

A eficácia da aprendizagem colaborativa implica no planejamento de grupos que funcionem colaborativamente, isto é, para melhor funcionamento dos grupos o professor deve definir alguns critérios como: a quantidade de estudantes (entre 3 a 4 estudantes por grupo); os níveis de desenvolvimento dos estudantes que compõem os grupos devem ser próximos; o estudante que já assegurou o conceito deve ser colocado como mediador ; o estudante mediador precisa ter paciência de esperar o tempo do colega, para não resolver sozinho a atividade proposta; dentre outros critérios que o professor deve considerar para organização dos grupos. (PIMENTEL, 2018).

Desse modo, a mediação pedagógica para uma prática inclusiva envolve professor-estudante, estudante-estudante, tendo um papel fundamental no processo de ensinar e aprender. Entende-se, pois, que a mediação para todos os estudantes, com e sem deficiência, proporciona o desenvolvimento dos discentes, considerando os diversos níveis de ZDPs presentes na sala de aula.

⁶ Fala da prof^a Susana Couto Pimentel, no III Simpósio de Psicopedagogia e I Congresso de Aprendizagem e Educação Básica, em outubro de 2019.

Partindo desse pressuposto, a mediação pedagógica alia-se ao DUA no atendimento às diferenças, buscando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, pois, “se o professor acredita que todos os alunos são capazes de aprender, ele se comprometerá a acompanhar os discentes no desenvolvimento de suas potencialidades” (PIMENTEL, 2018).

A educação inclusiva é, pois, um ganho imensurável para o pensar, saber e fazer do docente, validando a concepção que a diferença gera diversas possibilidades de enxergar, de solucionar, de refazer caminhos até então inacessíveis. Nessa direção é que o DUA vem alargando passos, na medida que propõe a reorganização curricular, atividades, espaço escolar, interação entre os estudantes, enfim, conclama a redefinição do processo de ensino e de aprendizagem.

4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Sankofa: “Nunca é tarde para voltar
e apanhar o que ficou atrás.
Aprender com o passado
para construir o futuro.”
Filosofia Africana*

As Ciências Sociais trazem para o campo científico os elementos da subjetividade, considerando as interações entre os sujeitos, suas concepções de mundo e o contexto histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, o pesquisador se aproxima do sujeito pesquisado, não tratando-o como mero objeto de análise, de investigação, mas como sujeito participante que interpreta e compreende a realidade a partir das relações estabelecidas com outros.

O pesquisador social objetiva, então, interpretar a realidade investigada, “mergulhando” no mundo dos sujeitos de modo a revelar os significados visíveis e invisíveis, exigindo um olhar minucioso e sensível diante das relações imersas naquele contexto.

Chizzotti (2000) destaca que o pesquisador deve ter

uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam... O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa tem representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação a sua visão e a sua experiência (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

Partindo dessa premissa foram definidos o método utilizado no desenvolvimento desta pesquisa, os instrumentos e a forma de tratamento e análise dos dados conforme discorre-se neste capítulo.

4.1 A DEFINIÇÃO PELO MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, pois pretendeu-se ir além dos dados, da aparência, permitindo ao pesquisador captar significados

estabelecidos entre os sujeitos e compreender suas percepções. A pesquisa qualitativa, segundo André (1986, p.3), proporciona uma “visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Neste sentido, Creswell (2014) aponta para a relevância do impacto da pesquisa qualitativa e do seu potencial para transformar o contexto. É nessa perspectiva que esta pesquisa busca analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Para alcance deste objetivo foi utilizada a pesquisa colaborativa como metodologia neste estudo, possibilitando que os professores participantes refletissem sobre suas práticas e (re)pensassem, intencionalmente, estratégias com vistas ao atendimento à diversidade no contexto da sala de aula. Na pesquisa colaborativa o pesquisador e os participantes, atuam como co-construtores, colaboradores, no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática profissional. De acordo com Ferreira e Ibiapina (2011) “[...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los”. (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

Por seu caráter co-participativo, a pesquisa colaborativa exige o engajamento dos professores em todo o percurso, considerando os saberes dos sujeitos reconhecendo-os como construtores de práticas, atores sociais capazes de criar as condições necessárias e de efetivar o desenvolvimento das ações pensadas conjuntamente com o pesquisador. Isto requer que o pesquisador despenda-se da função meramente de observador da realidade, mas delineie o projeto de modo que os professores reflitam sobre os contextos nos quais estão inseridos, sendo os protagonistas que analisam, refletem, confrontam e constroem o processo de forma compartilhada com o pesquisador. Como afirma Desgagné (2007, p. 7-8), “aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento, é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem”.

Portanto, o entrelaçamento entre teoria e prática, aproximação entre academia e escola, favorecem o projeto efetivamente na perspectiva da pesquisa colaborativa, situando pesquisador e professores como colaboradores, construtores

e responsáveis pelas modificações das práticas pedagógicas, bem como permite a produção de saberes tanto do pesquisador, quanto dos professores.

Assim, de acordo com Desgagné (2007, p. 23-24), a pesquisa colaborativa fundamenta-se em uma tripla dimensão, considerando as seguintes características:

- i) supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes.
- ii) associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.
- iii) visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa caracteriza-se pela interface entre a dimensão investigativa e a dimensão formativa, evidenciando o protagonismo também do sujeito-professor, como ator da pesquisa. Tal entendimento permite que o pesquisador redirecione a dimensão formativa frente às necessidades apresentadas e encontradas, subsidiando os professores a reconstituírem suas concepções e práticas pedagógicas.

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimento. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. (IBIAPINA, 2008, p. 114-115)

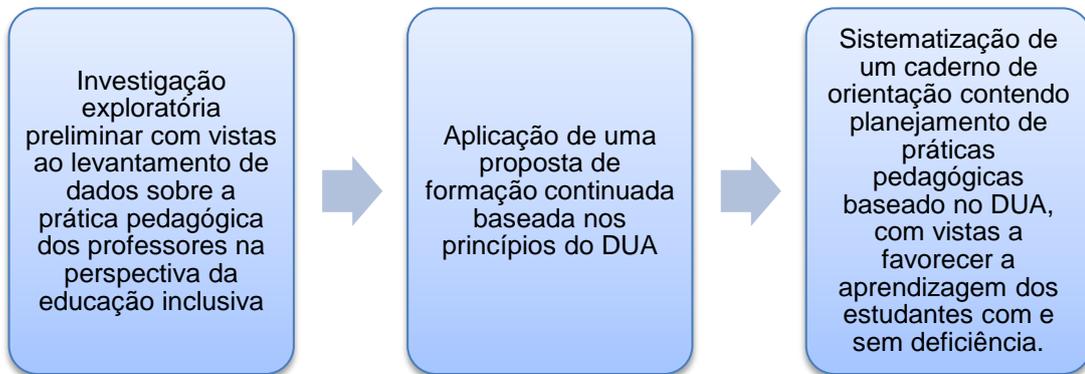
Assim, a investigação aqui apresentada na perspectiva da pesquisa colaborativa possibilitou participação volitiva, engajamento, reflexão crítica sobre as lacunas na formação dos professores, para a construção de práticas pedagógicas baseadas no DUA e, por conseguinte, pensar a prática intencionalmente planejada para incluir todos os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

O DUA rompe com métodos, objetivos, atividades, avaliação e estratégias que não contemplem as diferentes condições e características dos estudantes. Com a apresentação da possibilidade de planejar práticas inclusivas, os professores

perceberam que é possível um novo caminhar, a partir da produção de conhecimentos sobre os princípios do DUA.

Dessa forma, considerando que a pesquisa aconteceu no campo de atuação profissional da pesquisadora, em função de ser um mestrado profissional, a mesma foi de natureza aplicada e realizada em momentos como:

Figura 2: Organização das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A realização da formação continuada, baseada nos princípios do DUA, favoreceu aos professores momentos reflexivos sobre suas práticas pedagógicas, sem deixar de considerar as concepções construídas que as permeiam, possibilitando modificação ou transformação das mesmas sustentada pelo pensamento crítico, “em prol de uma educação mais justa e igualitária” (IBIAPINA, 2016, p.36).

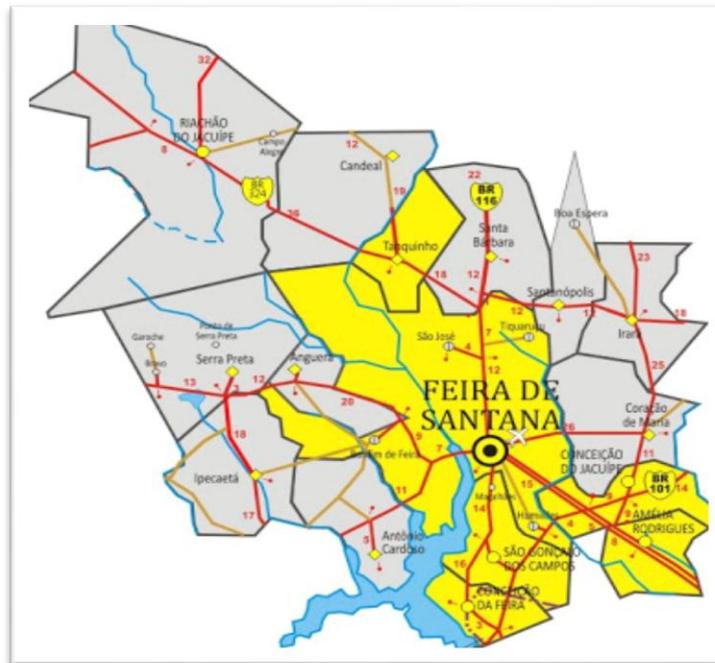
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Feira de Santana é um município da região Nordeste do Brasil, localizado no interior do estado da Bahia. É a cidade-sede da Região Metropolitana de Feira de Santana (RMFS) composta pelas cidades de Amélia Rodrigues, Conceição da

Feira, Conceição do Jacuípe, Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos e Tanquinho (figura 4). Encontra-se localizado no centro-norte baiano, a 108 quilômetros da capital do Estado, com a qual se liga através da BR-324 (IBGE,2019).

O município de Feira de Santana ocupa historicamente posição estratégica na região Nordeste e no Estado da Bahia. Entrecruzado por rodovias, ele se constitui num importante eixo rodoviário do país formado por um anel de contorno que interliga as rodovias BR - 324, BR - 116 Sul (Rio-Bahia), BR - 116 Norte (Transnordestina), BR - 101 e as BA - 052, BA - 502, BA - 503 e BA - 504, com acessos para as BR - 242 e BR - 110, ligando o Norte/Nordeste do País com as regiões do Sul, Sudeste, Centro Oeste, bem como a capital Salvador com o interior do Estado.

Figura 3: Mapa da Região Metropolitana de Feira de Santana



Fonte: disponível em <http://rmfeiradesantana.blogspot.com/>

Audiodescrição da figura 3: Imagem do mapa de Feira de Santana, em destaque de amarelo a região metropolitana, em linhas vermelhas o entroncamento rodoviário demarcando as viárias da BR-116, BR-324.

Esta característica de encruzilhada de estradas foi, no passado, ponto-chave na formação da cidade e, ainda hoje, é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social do município, atraindo capitais e população num processo de crescimento urbano, fazendo com que Feira de Santana adquirisse porte de capital regional, segundo o REGIC – Rede de Influência das Cidades do IBGE.

Esta posição privilegiada, explica sua dinâmica interna, marcada pela contribuição ao desenvolvimento regional e nacional, e pelos benefícios que colhe devido à sua posição estratégica em relação ao mercado nacional e regional.

Inserida num espaço geográfico centralizado em relação às demais regiões brasileiras, funciona como centro regional de passagem de pessoas, produtos e capitais, exercendo papel de entroncamento de vias de transporte, na fronteira da capital Salvador com o sertão, do recôncavo aos tabuleiros do semi-árido da Bahia.

Distante 108 Km de Salvador pela BR 324, responde pela segunda economia da Bahia, com amplitude de vínculos econômicos e relações de transações comerciais de um complexo de regiões, por meio de sua economia diversificada: agropecuária, comércio, indústria e de serviços de apoio urbano. Assim, a cidade ostenta posição de centro distribuidor da produção regional e pólo de negócios e atividades dinâmicas.

Feira de Santana é a segunda cidade mais populosa do estado e primeira cidade do interior nordestino em população, ou seja, é a maior cidade do interior das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sul do Brasil, e é também a sexta maior cidade do interior do país, com uma população maior que oito capitais estaduais. Tem atualmente cerca de 619.609, segundo dados do IBGE (2020). Além da cidade atrair pessoas de diversas cidades da Bahia e de outros estados brasileiros, nos últimos anos observou-se um grande fluxo migratório de chineses, coreanos e venezuelanos.

Quanto ao cenário educacional de Feira de Santana, há ensino na rede pública e particular em todos os níveis, desde educação infantil até ensino superior. Atualmente tem duas universidades públicas, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB - CETENS).

Educacional Professora Marliete Santana) com o objetivo de oferecer atendimento individual aos estudantes da rede municipal de educação que apresentam Transtornos/Dificuldades de Aprendizagem e/ou público alvo da Educação Especial, a fim de auxiliar no desenvolvimento integral desses sujeitos. O INTEREDUC realiza acompanhamento psicopedagógico, pedagógico, pedagógico especializado em surdez, pedagógico especializado em deficiência visual, acompanhamento pedagógico domiciliar, oficinas de música e artes visuais.

No ano de 2020 foram acompanhados 144 estudantes, de acordo informações disponibilizadas pela direção do Centro, possibilitando melhoria no desenvolvimento pessoal, educacional e social. No trabalho desenvolvido o INTEREDUC busca realizar um diálogo constante com os professores (da sala comum e da SRM) das escolas da rede em que esses estudantes estão matriculados, bem como com as famílias. O Intereduc também desenvolve ações de formação continuada, dentre as quais FORPRAE (Formação Continuada para Professores Auxiliares da Educação Especial), PROEI (Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva), FORPRADH (Formação de Professores para atuação em Atendimento Pedagógico, FORESPI (Formação Continuada para Estudos em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva), além de outras já planejadas como FORTAPI (Formação Continuada para Estudos dos Transtornos da Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva).

É neste contexto que se localiza o *locus* desta pesquisa, a Escola Municipal Centro de Educação Monteiro Lobato, situada no bairro Capuchinhos, em Feira de Santana. Atualmente a escola possui 207 alunos matriculados no ensino fundamental I, 251 no ensino fundamental II e 202 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 48 são estudantes com deficiência. A escolha dessa escola como campo empírico da pesquisa foi não probabilística e intencional, atendendo ao critério de ser campo de atuação profissional da pesquisadora que atua neste espaço como professora da SRM, como pretende o Mestrado Profissional, além de ser considerado o número de estudantes com deficiência matriculados.

4.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A escola tem atualmente 20 professores efetivos distribuídos da seguinte forma: quatro professores no Ensino Fundamental I, 11 professores no Ensino Fundamental II e cinco na Educação de Jovens e Adultos.

Seguido os critérios éticos, foram apresentados o termo de anuência (Apêndice A) e a autorização para realização da pesquisa (Apêndice B) à direção da escola. Com o consentimento da direção, os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo respeitados na sua livre decisão de participar ou não. Considerando a autonomia dos participantes e o direito de serem informados sobre os possíveis riscos da sua participação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C). Tal termo foi assinado pelos participantes de modo digital, via google forms. Destaca-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, segundo o Parecer nº 4.488.652 (Anexo A).

Como forma de obter uma visão mais ampla sobre a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas, no primeiro momento foi respondido um questionário online, por meio da plataforma Google Forms, de modo manter o distanciamento social orientado como medida de segurança para não disseminação do vírus causador do Covid 19.

Na segunda etapa da pesquisa, foi utilizado como instrumento de levantamento de dados a entrevista semiestruturada. A realização da entrevista também cumpriu com as orientações das autoridades de saúde, sendo realizada por meio da ferramenta Google Meet. Os critérios para a seleção dos participantes nesse segundo momento da pesquisa foram: a identificação de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; e a aceitação em participar da entrevista semiestruturada.

De modo a não identificar os participantes, a pesquisadora escolheu nomes de origem africana, realçando a importância de valorizar e incluir os grupos étnico-raciais no processo social e educacional, considerando que este também é um grupo estigmatizado e excluído historicamente.

Quadro 3: Caracterização do perfil dos participantes

Participantes	Faixa etária	Formação acadêmica	Experiência na docência	Área de conhecimento CNPq	Curso/ formação em Educação Inclusiva
Kayin	35-40	Pós-graduação lato sensu	11-15 anos	Ciências Exatas	Nunca participou
Malik	25-30	Pós-graduação stricto sensu	2 – 5 anos	Linguística, Letras e Artes	Nunca participou
Luená	25-30	Pós-graduação stricto sensu (em curso)	6-10 anos	Ciências Humanas	Participou de até 03 cursos
Akin	25-30	Pós-graduação stricto sensu	2-5 anos	Ciências da Saúde	Nunca participou
Kieza	25- 30	Pós-graduação lato sensu	2- 5 anos	Ciências Humanas	Participou de até 03 cursos
Isaach	25-30	Pós-graduação stricto sensu (em curso)	2- 5 anos	Ciências Humanas	Nunca participou
Dyami	35-40	Graduação	2- 5 anos	Ciências Biológicas e Linguística, Letras e Artes	Nunca participou
Lovelie	35- 40	Pós-graduação lato sensu	Mais de 21 anos	Linguística, Letras e Artes	Participou de até 03 cursos
Shena	45-50	Pós-graduação lato sensu	Mais de 21 anos	Linguística, Letras e Artes	Participou de até 03 cursos
Amir	25- 30	Graduação	2 – 5 anos	Ciências Humanas	Participou de até 03 cursos

Abayomi	35 – 40	Graduação	2 – 5 anos	Ciências Humanas	Nunca participou
Dandara	35 -40	Pós-graduação stricto sensu	Mais de 21 anos	Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Artes	Participou de até 03 cursos
Hadiya	35 – 40	Pós-graduação lato sensu	6 – 10 anos	Ciências Humanas	Participou de até 03 cursos
Obioma	Não informou	Graduação	Mais de 21 anos	Ciências Exatas/Ciências da Saúde	Nunca participou
Adimu	35 -40	Pós-graduação stricto sensu	2 -5 anos	Ciências Humanas/Ciências Biológicas	Participou de até 03 cursos
Imani	35- 40	Pós-graduação stricto sensu	11 - 15 anos	Ciências Exatas/ Ciências Humanas	Participou de até 03 cursos
Dalila	35 – 40	Pós-graduação lato sensu	6 – 10 anos	Ciências Exatas/ Ciências Humanas	Nunca participou
Akanni	35- 40	Pós-graduação stricto sensu (em curso)	2- 5 anos	Ciências Exatas	Nunca participou

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, através do questionário aplicado com os participantes, 2021.

O questionário foi enviado para 20 professores efetivos da escola, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da EJA, sendo que 18 responderam, como pode ser observado no Quadro 3. Desde total, 11 são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Outro dado apresentado é que metade dos participantes tem entre dois à cinco anos de docência. A faixa etária predominante do grupo fica entre 35 à 40 anos de idade, dez professores, seis tem idade entre 25 à 30 anos, um tem idade na faixa etária entre 45 à 50 anos e apenas um professor não informou a idade.

Entre os 18 participantes, nove professores informaram que nunca participou de curso/formação sobre Educação Inclusiva, o que é um dado preocupante, pois a

formação continuada deve ser oferecida visando o repensar de concepções e métodos no processo de ensino, de modo a possibilitar a construção de sistemas de ensino inclusivos. A educação para se tornar inclusiva depende de políticas públicas, acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, digital e entre elas, a acessibilidade metodológica, o que exige mudança na filosofia e forma de trabalho dos professores.

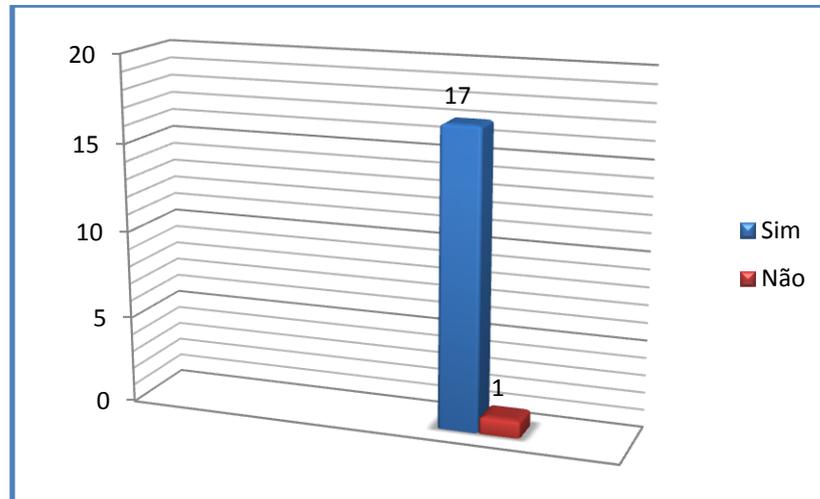
A formação continuada é prevista na LDB, lei nº 9.394/96, que no parágrafo 1º do artigo 62 diz “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). No entanto, neste trabalho defende-se que a formação continuada dos professores deve estar inserida no contexto escolar, visto que na proposta de educação inclusiva está prevista a articulação entre os professores da sala comum e da Sala de Recursos também no processo formativo.

Por outro lado, observa-se que os professores buscam qualificar-se na sua área de atuação, exercendo sua autonomia profissional, formando-se na ação reflexiva com aquisição de novas aprendizagens. Entre os 18 participantes, quatro tem apenas graduação, seis possuem curso de pós-graduação à nível de especialização, três com o título de mestrado, três com mestrado em andamento e dois professores com doutorado. Isso revela o comprometimento desses profissionais com sua atividade docente em busca de novos conhecimentos teóricos para a melhoria da prática, bem como demonstra a qualidade dos profissionais da escola pública.

É relevante destacar outros dados trazidos pelos participantes no que se refere aos saberes e práticas pedagógicas de forma mais direta, apontados no questionário.

Dos 18 participantes, apenas metade (nove) participaram de curso/formação sobre educação inclusiva. Esse dado traz consigo uma preocupação, pois entre os 18 professores, 17 responderam que já teve e/ou tem estudantes com deficiência ou necessidade educacional específica, revelando o aumento de estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades específicas matriculados em escolas comuns,(Figura 5).

Figura 5: Teve e/ou tem estudante com deficiência ou necessidade educacional específica na turma que leciona



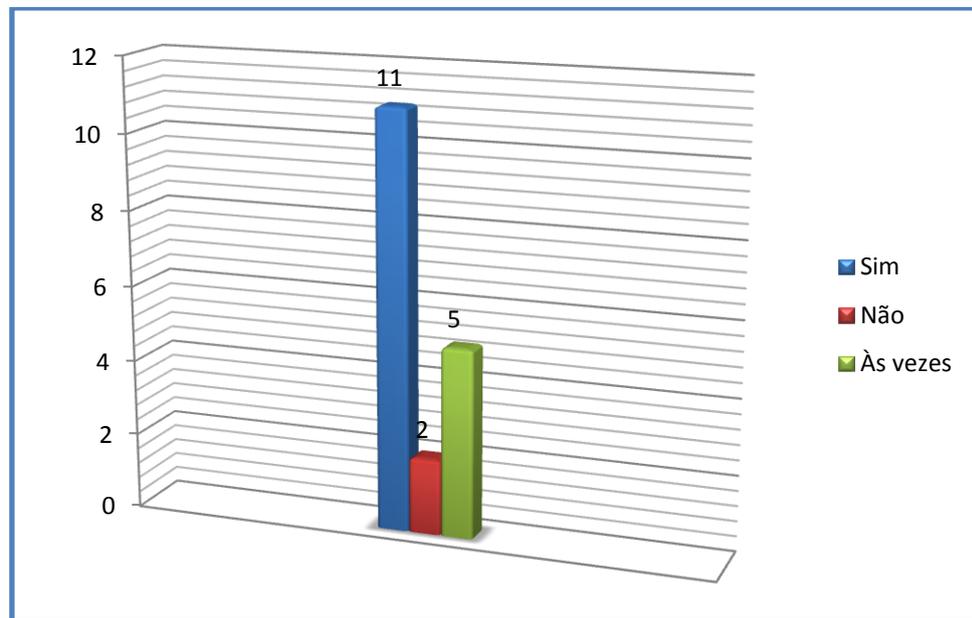
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Audiodescrição da figura 5: gráfico de coluna, com divisões quantitativas na posição horizontal, enumeradas em 0 – 5 – 10 – 15 - 20. Apresenta duas colunas, uma em azul – corresponde a SIM demarcando 17, a outra na cor vermelha, corresponde ao NÃO e demarcando 1.

Esse é um importante dado para impulsionar o repensar das práticas pedagógicas, pois é necessário organizar o ensino com atividades e materiais diversificados, possibilitando a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Observa-se ainda na figura 6 que dois professores dizem que não realizam prática inclusiva, cinco disseram que às vezes e 11 assinalam que realizam prática pedagógica inclusiva. Esse resultado reflete também um processo auto formativo, pois embora apenas nove professores disseram possuir formação sobre inclusão, 16 realizam práticas que visam ao envolvimento de todos os discentes no processo de aprendizagem. Isso revela mudanças metodológicas e reorganização das práticas que os professores vem desenvolvendo, diante da visualização dos diversos grupos de estudantes, com vistas ao atendimento às especificidades, antes desconsiderado.

Figura 6: Realiza prática pedagógica inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Audiodescrição da figura 6: gráfico de coluna, com divisões quantitativas na posição horizontal, enumeradas em pares de 0 – 12. Apresenta três colunas, uma em azul – corresponde a SIM demarcando 11, a outra na cor vermelha, corresponde ao NÃO, demarcando 2, a última coluna em cor verde, corresponde ÀS VEZES, demarcando 5.

A figura 6 também demonstra que os professores vêm assumindo uma prática pedagógica baseada no entendimento que todos conseguem aprender, oferecendo desafios, estratégias, mediações que favoreçam suas necessidades educacionais. Tal entendimento superar a tentativa de homogeneização dos estudantes, a concepção de estudante ideal, de que todos aprendem de um mesmo jeito, no mesmo ritmo, descaracterizando a singularidade de cada um.

Outra informação relevante para esta pesquisa é que dos 18 professores, nenhum conhecia o subsídio teórico do DUA. Isso demonstra que o mesmo precisa ser conhecido e disseminado no ambiente escolar, propiciando a identificação de múltiplas formas de ensinar e de traçar múltiplas estratégias para os estudantes acessarem o currículo. Não se trata de uma receita curricular definitiva, pronta, mas traz uma concepção de ensino e de aprendizagem baseada em princípios que possibilitam a reelaboração da prática pedagógica.

4.4 OS INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS

Conforme já citado, os instrumentos metodológicos utilizados foram: o questionário, contendo perguntas fechadas (Apêndice D) e a entrevista semiestruturada (Apêndice E).

O questionário é definido por Gil (1999) como

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL,1999, p.128)

Através do questionário pretendeu-se levantar dados a partir dos objetivos e questões propostos no estudo em foco. Esse instrumento forneceu respostas para confirmar ou refutar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas pelos professores, levantando dados das percepções e conceitos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes com deficiência e ou necessidades educativas específicas.

Com a intenção de explorar os dados e assegurar a utilização devida do instrumento de pesquisa, afastando-se de possíveis interpretações equivocadas, e comprometendo a validação da pesquisa, foi feito o pré-teste desses instrumentos. A pré-testagem, se consolidou com uma aferição de temperatura, antes da aplicação definitiva dos instrumentos.

Nunca é demais insistir sobre as vantagens e necessidades das pesquisas-piloto, antes de aceitar o questionário como adequado. [...] A aprovação do questionário como instrumento eficaz de pesquisa deve se apoiar na nossa observação criteriosa e imparcial, sobre como o questionário 'funciona'. Esta observação deve ser feita antes da aplicação definitiva [...] (MIELZYNSKA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, o questionário foi testado com uma pequena amostra do público-alvo, professores não participantes da pesquisa, observando se os questionamentos estavam compreensíveis para os mesmos. Participaram do pré-teste cinco professores. Todos os participantes do pré-teste sinalizaram que as perguntas apresentadas estavam claras e se referiram a quantidade de questões.

Somente após esse momento o questionário foi enviado para os participantes da pesquisa, iniciando o processo de levantamento de dados. Para otimização do

tempo, o instrumento foi encaminhado tanto pra o e-mail, quanto para o WhatsApp. Após o retorno foi possível mapear as percepções acerca dos saberes e práticas pedagógicas.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. A definição pelo uso de entrevista semiestruturada foi feita entendendo que se adequaria bem ao estudo, possibilitando a escuta das percepções dos professores sobre a construção de estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Escutar os atores sociais, implica dizer, que estes trazem as vozes da subjetividade, dos percursos formativos, dos não-ditos, as vozes das angústias e inquietações.

Dessa forma, a entrevista possibilitou a análise e interpretação das informações, bem como a compreensão do contexto e sujeitos investigados. Para além disso foi um instrumento de auto reflexão, possibilitando aos professores a narrativa e análise de suas práticas pedagógicas, abrindo caminhos para a construção de outras práticas que reverberem na inclusão escolar de todos os estudantes. Para Lüdke e André (1986),

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33 e 34)

Essa característica da entrevista aproxima o pesquisador do universo do participante, compartilhando as experiências profissionais vividas, sendo o acesso mais direto sobre as opiniões e crenças do participante, além de possibilitar a compreensão de uma realidade específica. Sendo assim, a entrevista fornece ao pesquisador possibilidade de conhecer os significados e concepções de cada participante, estabelecendo uma relação intersubjetiva.

A entrevista semiestruturada é um instrumento importante na pesquisa em educação, pois permite a elaboração de um roteiro de perguntas que possibilita investigar um tema em profundidade. Assim,

a entrevista em profundidade não permite testar hipóteses, dar tratamento estatístico às informações, definir a amplitude ou quantidade de um fenômeno. [...] Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos

para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. (DUARTE, 2009, p. 63).

Nessa perspectiva, Neto (2002), acrescenta que a realização da entrevista não é neutra, nem despretensiosa, pois o pesquisador busca levantar informações a partir da elaboração das perguntas, de modo que os atores sociais relatem suas percepções e experiências.

Considerando que esse instrumento seria fundamental para o mapeamento das práticas pedagógicas inclusivas, se fez necessário também a aplicação do pré-teste da entrevista com um grupo de cinco professores, não participantes da pesquisa, para descartar perguntas dúbias que comprometessem o resultado dos dados.

Para Marconi e Lakatos (2003), por meio do teste piloto, pode ocorrer: estimativa dos resultados, alteração das hipóteses, modificação das variáveis, como também a relação entre as mesmas; desta forma, oferecendo maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa.

Gil (2002) corrobora com a ideia da importância de testar cada instrumento, com o intuito de: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir” (GIL, 2002, p. 132).

Após a pré-testagem, verificou-se a necessidade de alterar algumas perguntas, reordenar a sequência, bem como retirar outras. Inicialmente o roteiro da entrevista constava treze perguntas (Apêndice F) e após a realização do pré-teste, este finalizou com dez perguntas (Apêndice E). Tais alterações trouxeram melhorias para o roteiro e foi imprescindível para o aprimoramento prévio desse instrumento.

Atentando-se para o critério de participação na entrevista, isto é, a realização de práticas pedagógicas inclusivas, foram convidados os professores que sinalizaram “às vezes” e “sim”, a participarem desse segundo momento. Dos dezoito que responderam ao questionário, apenas dois disseram que “não” realizavam prática pedagógica inclusiva, sendo convidados dezesseis professores. Entre este número, doze aceitaram participar da entrevista. O dia e horário foi agendado atendendo as necessidades dos participantes e o endereço da reunião, por meio do *Google Meet*, foi encaminhado para cada participante.

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa se qualifica durante o processo investigativo, se articulando com os sujeitos, como colaboradores da ação investigativa, sendo realizada num movimento contínuo e dinâmico. A investigação qualitativa se consolida baseada nos princípios de flexibilidade, abertura, reflexibilidade, favorecendo ao pesquisador e aos participantes uma comunicação interpessoal. De fato, observa-se que a comunicação interpessoal se configura como ponto de partida para o encaminhamento da pesquisa.

Nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador (GARNICA, 1997, p.111)

Dessa forma, a abordagem qualitativa possibilita a compreensão de um determinado fenômeno no seu contexto sócio-histórico, aprofundando os fatos e processos particulares de indivíduos ou grupos específicos.

Após a realização das entrevistas, e com o intuito de oferecer aos participantes um processo formativo sobre o DUA, foi realizada com professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e professores da EJA, formação continuada sobre as estratégias do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, semanalmente. A formação continuada configura-se como uma necessidade do professor, sendo planejada frente às demandas emergentes do contexto, atribuindo momentos reflexivos sobre a prática pedagógica, incorporando novos conceitos, concepções teórico-metodológicas, possibilitando escolhas intencionalmente planejadas para a promoção de condições favoráveis à aprendizagem.

4.5 O MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A subjetividade individual e grupal é privilegiada dentro da pesquisa qualitativa, dando ao sujeito a voz ativa na investigação. As vozes dos sujeitos carregadas de simbologia, crenças e reflexibilidade dos seus saberes, trazem uma riqueza de elementos para a pesquisa, solicitando que o pesquisador possa imergir na linguagem, expressões, nas palavras ditas e aquelas não ditas. Assim, o

pesquisador como exímio detetive, capta pistas, as percepções dos sujeitos para melhor compreender e aprofundar como apreendem a realidade, o contexto estudado com suas experiências singulares.

Nesse sentido, a compreensão detalhada do material levantado através dos instrumentos permite ao pesquisador capturar a visão dos sujeitos, de modo que descreva, minuciosamente, analise e revise os dados e, posteriormente, os categorize.

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é uma metodologia de interpretação de dados utilizada pelos pesquisadores, especialmente nas pesquisas educacionais. Assim, de acordo com Chizzotti (2006) “a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Nesse sentido, a escolha pela análise de conteúdo evidencia as entrelinhas na comunicação dos participantes, extraindo o “sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194), enriquecendo a leitura e interpretação de dados. Para tanto, requer também do pesquisador sensibilidade de perceber tanto o dito, como o não dito, significa dizer, que o pesquisador irá captar as falas, expressões explícitas, como as diversas comunicações implícitas.

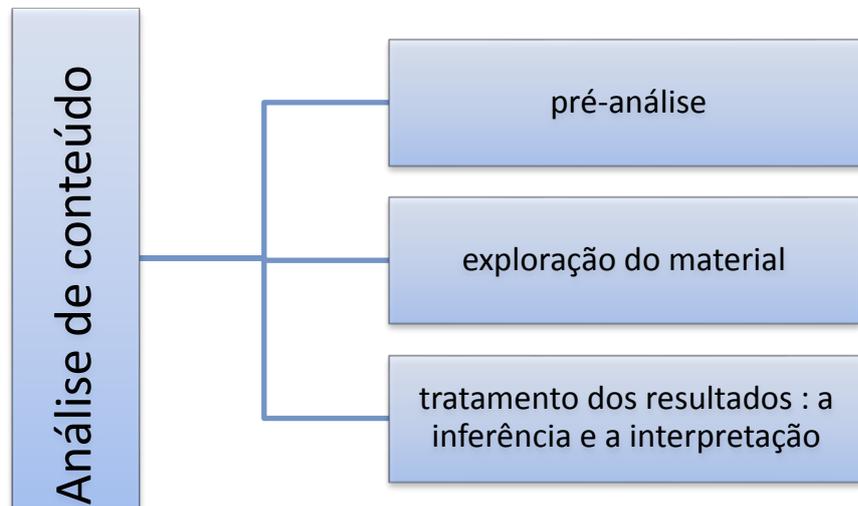
Para Bardin, a análise de conteúdo é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47)

Portanto, a técnica da análise de conteúdo torna-se o radar das mensagens comunicadas, seguindo rigorosamente as etapas de organização, categorização e tratamento das informações levantadas durante a investigação, a fim de que os dados sejam analisados dentro do rigor científico e a confiabilidade da pesquisa esteja assegurada.

Assim, Bardin prevê três fases fundamentais para a realização da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (BARDIN,2011).

Figura 7: Fases da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin, 2011.

A primeira fase, pré-análise, permite o contato inicial, preliminar do documento, no caso aqui, as transcrições das entrevistas realizadas com os professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os professores da EJA, organizando o documento e sistematizando as ideias iniciais. Nessa fase, Bardin (2011) aponta que é necessária leitura flutuante (primeiro contato com os documentos da coleta de dados); escolha dos documentos (definição do *corpus* de análise); formulação das hipóteses e objetivos (a partir da leitura inicial dos dados); e elaboração de indicadores (visa interpretar o material coletado).

A busca pela profundidade do material deve considerar na escolha dos documentos algumas regras, a saber:

- a) Exaustividade: esgotar a totalidade do texto. “Não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão” (BARDIN,1977, p.97).
- b) Representatividade: a amostra deve representar o universo. “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.” (BARDIN, 1977, p.97).
- c) Homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem

obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes. “Devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiadamente singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN,1977, p.98)

- d) Pertinência: os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa. “Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

Em conformidade com a pré-análise, após a entrevista com os doze participantes, a pesquisadora escutou a gravação da entrevista, transcrevendo detalhadamente todas as falas, pausas, repetições, expressões, de modo a garantir a exatidão comunicada pelos participantes. No intuito de permitir que os participantes pudessem alterar, fazer algumas modificações que considerassem pertinente na entrevista, foi enviado para o email de cada um, a transcrição da entrevista. Dessa forma, os participantes validaram a transcrição, tendo a oportunidade de mais uma vez, exercerem o papel de colaboradores da pesquisa.

Para a autora Szymanski (2011), a devolução da entrevista para o participante, se constitui em momento reflexivo, à medida que o participante irá tomar consciência da sua fala, modificando ou não o que foi narrado por ele e transcrito pelo pesquisador, tendo, assim, acesso a interpretação do pesquisador.

Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro momento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador (SZYMANSKI, 2011, p.15-16).

Essa volta da entrevista para o participante possibilita revisar a interpretação do pesquisador, compartilhando com o participante a fidedignidade da transcrição, cabendo fazer modificações em trechos e/ou nas perguntas se considerar necessária. Após o encaminhamento da transcrição para os participantes, a professora Luena. pediu que fosse alterado um trecho na questão 9 “quando faço o comentário da teoria de Darwin sobre a evolução, a resposta foi *“somente o mais apto sobrevive”*, e não *“somente o mais ágil sobrevive”*. A outra alteração foi na 10ª questão que o trecho *“a gente tá numa sala de aula homogênea né, todas as salas*

de aulas são homogêneas não tem como”, fosse substituído por “não tem como a gente achar que estamos em uma sala de aula homogênea, ou que todas as salas de aula são homogêneas”.

Pode-se observar algumas modificações na entrevista do professor Akin, após a devolução da transcrição

[...] Inevitavelmente sim né. Porque a gente precisa se adequar as possibilidades e realidades de cada um, então, (pensando) nosso planejamento em alguma medida precisa se adaptar, se adequar a essas especificidades.[...] (trecho da 1ª transcrição feita pela pesquisadora)

[...] Inevitavelmente sim, as diferenças causam certo impacto, mas é algo comum, ou pelo menos deveria ser. Porque a gente precisa se adequar as possibilidades e realidades de cada um, então, (pensando) nosso planejamento em alguma medida precisa se adaptar, se adequar a essas especificidades [...] (modificações feitas pelo participante após a transcrição).

[...] Não da maneira que a gente quer, mas sob circunstâncias que são colocadas pra gente por gerações anteriores ou sob circunstâncias anteriores [...]. (trecho da 1ª transcrição feita pela pesquisadora).

[...] Mas não da maneira que a gente quer, pois não escolhemos as circunstâncias, pois estas nos foram transmitidas por gerações anteriores da forma que elas se encontram [...]. (Modificações feitas pelo participante após a transcrição)

Os trechos acima elucidam a importância da devolução da entrevista para os participantes. Exercendo a função de sujeito ativo os participantes têm na pesquisa qualitativa uma relação colaborativa de fazer pesquisa.

Ressalta-se que entre os dozes entrevistados, os dois professores citados acima alteraram alguns trechos da transcrição e os demais professores, não fizeram nenhum tipo de alteração.

Em seguida, a fase da exploração do material, envolve o processo de codificação, classificação e categorização. Nessa fase, o pesquisador busca levantar as unidades de registro através de expressões semânticas, palavras, frases, parágrafos significativos, que aparecem com frequência no documento analisado, para agrupar e organizar os “dados brutos” (BARDIN,1977, p.119) em categorias. Esse procedimento exige do pesquisador uma leitura e releitura aprofundada dos dados coletados, um olhar cuidadoso e preciso, a fim de que defina as categorias alinhadas aos objetivos iniciais, “com os critérios previamente definidos” (BARDIN,1977, p.117), a priori, e/ou construam categorias a partir das informações encontradas, ou seja, categorias a posteriori.

O processo de categorização permite que o pesquisador faça as inter-relações entre as partes comuns encontradas, “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 1977, p.118). Essas semelhanças organizam os dados da pesquisa, de modo que aconteça o movimento de ir e vir, entre os referenciais teóricos utilizados na pesquisa e as informações encontradas durante a investigação.

Com base no exposto, a pesquisadora percorreu os procedimentos para explorar as entrevistas, debruçando-se sobre cada uma, o que permitiu entrelaçar as perguntas da entrevista com as categorias encontradas. Após a leitura em profundidade, a pesquisadora construiu um quadro com as categorias (Quadro 4), escolhendo uma cor que correspondia a cada categoria levantada, sinalizou os trechos, frases que pertencia a determinada categoria. Ao final foram definidas três categorias *a priori* e uma categoria *posteriori*. A saber:

- ✓ Aspectos considerados pelos docentes no planejamento da prática pedagógica;
- ✓ Estratégias utilizadas pelos docentes para mediação da aprendizagem;
- ✓ Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes;
- ✓ Aprendizagens frente à diversidade.

Quadro 4: Categorias de análise

CATEGORIAS	
Aspectos considerados pelos docentes no planejamento da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios, habilidades e competências construídas, ou seja, o desenvolvimento real do estudante. • Diferenças existentes na sala. • Informações complementares (relatórios médicos ou da família). • Dificuldades apresentadas (o que não sabem e o que necessitam). • Orientações recebidas da coordenação. • Conteúdos trazidos pela BNCC. • Observação dos discentes.
Estratégias utilizadas pelos docentes para mediação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de atividades e exercícios (concepção de que se aprende a fazer fazendo). • Atividades diferenciadas, considerando-se o desenvolvimento real dos estudantes. • Adaptação das atividades de avaliação a partir das necessidades detectadas. • Proposição de uma mesma atividade com níveis de exigência diferentes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de atividades em duplas ou pequenos grupos. • Uso de jogos. • Envolvimento dos estudantes em todas as atividades, fazendo perguntas: ensinar a partir de questionamentos. • Explicação do conteúdo. • Trabalhar a partir da realidade do grupo. • Contextualizar o conhecimento trabalhado. • Partir dos conceitos cotidianos para chegar aos conceitos científicos. • Uso de diversidade de recursos didáticos, inclusive adaptados para a turma toda. • Levantamento de conhecimentos prévios. • Acompanhamento individualizado.
Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica. • Avaliação processual. • Diversidade nos instrumentos de avaliação (avaliação oral e escrita; expressão através da arte). • Anotações sobre o desenvolvimento dos estudantes/relatórios. • Trabalhos individuais e em grupo. • Autoavaliação. • Registros.
Aprendizagens frente à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de estigmas (da não-aprendizagem, estudantes com deficiência). • Necessidade de formação inicial e continuada sobre educação inclusiva. • Mediação pedagógica vinculada ao relatório médico. • Necessidade de preparação dos professores para receber os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. • Construção de rede de apoio entre todos os profissionais da educação (professores da SRM, professores da sala comum, coordenação, direção). • Restruturação do Projeto Político Pedagógico da escola. • Ensino colaborativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Por fim, a terceira fase da análise de conteúdo, tratamento dos resultados-inferência e interpretação, o pesquisador faz inferência nos dados obtidos, sintetizando os resultados, bem como, faz interpretações reflexivas com base nos referenciais teóricos, como será exposto no capítulo seguinte.

Acredita-se que conduzindo o percurso metodológico neste perfil, é possível potencializar a pesquisa, possibilitando encontrar resultados significativos e fidedignos do objeto estudado. Sabe-se também, que por se tratar de uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, a qual permite interpretar a realidade observada e se caracteriza pela flexibilidade, o percurso sofreu alguns ajustes no decorrer da pesquisa para alcançar o objetivo e trazer contribuições mais significativas.

5. A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Suba o primeiro degrau com fé.
Não é necessário que você veja toda a escada.
Apenas dê o primeiro passo.
Martin Luther King Jr.*

Neste capítulo são apresentados os resultados encontrados na presente pesquisa por meio da entrevista realizada com os professores do Ensino Fundamental do 1º à 9º ano e professores da EJA. Tais dados possibilitaram interpretações sobre o posicionamento e concepções dos participantes, acerca das práticas pedagógicas inclusivas.

A organização das informações levantadas, foram agrupadas em quatro categorias de análise que serão discutidas e entrelaçadas à luz de referenciais teóricos, buscando atribuir sentidos aos ditos conscientes e os ditos nas entrelinhas do diálogo entre pesquisador e participantes.

Ressalta-se, novamente, que os nomes dos participantes foram substituídos por nomes de origem africana, para manter em sigilo os nomes dos participantes, respeitando o critério ético na pesquisa e pela questão étnico-racial, a pesquisadora é uma pessoa negra, o que motivou a escolha dos nomes fictícios.

As seções a seguir estão organizadas a partir das categorias de análise, a saber: (i) Aspectos considerados pelos docentes no planejamento da prática pedagógica; (ii) Estratégias utilizadas pelos docentes para mediação da aprendizagem; (iii) Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes; (iv) Aprendizagens frente à diversidade.

5.1 ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES NO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma escola inclusiva requer o engajamento dos profissionais da educação, por isso não se pode desconsiderar o realce que tem o professor e a prática pedagógica desenvolvida, objetivando que todos os estudantes sejam pensados no ato de planejar e, por conseguinte, alcançados na aprendizagem.

Essa compreensão redireciona a prática pedagógica para o reconhecimento da diversidade, no sentido de desconstruir concepções homogêneas de sujeitos, que, por vezes, tentam negar os diferentes sujeitos e suas condições. Implica dizer, que a prática pedagógica inclusiva é sustentada pela “diversidade de experiências sociais e de sujeitos” (ARROYO,2017, p.31).

Assim, foi com esse intuito que a entrevista realizada buscou identificar como os professores realizam os planejamentos atentando-se a diversidade de estudantes na sala de aula. Nas falas dos professores foram apresentados aspectos observados no planejamento da prática pedagógica, como: conhecimentos prévios; habilidades e competências construídas, ou seja, desenvolvimento real dos estudantes; diferenças existentes na sala; informações complementares (relatórios médicos ou da família); dificuldades apresentadas (o que não sabem e o que necessitam); orientações recebidas da coordenação; conteúdos trazidos pela BNCC e observação dos estudantes.

Em se tratando do aspecto *diferenças existentes na sala*, o professor Isaach traz na sua fala a relevância de uma prática pedagógica pensada para o sujeito sócio-histórico-cultural.

[...] Eu acho que o reconhecimento da diferença ele é um dos primeiros elementos que deve nortear a prática docente, pois apenas reconhecendo as diferenças é que a gente consegue pensar em instrumentos, em métodos, metodologias diversificadas, que busquem atender e contemplar essas diferenças dentro do ensino. Quando a gente recebe o aluno, a gente não pode considerar apenas o sujeito da porta da escola pra dentro, mas sim tentar abraçar as diferentes realidades que ocorrem da porta pra fora. Tentar fazer pelo menos naquele momento de aprendizagem, as condições sejam mais justas e adaptáveis a cada realidade. Então de forma resumida a diferença é o nosso ponto de partida para uma aprendizagem justa (Professor Isaach)

Nota-se, na fala do professor Isaach, os indícios da educação na perspectiva inclusiva, revelando que é possível vislumbrar uma educação para a diversidade, na medida em que, para além das políticas públicas, a escola, no seu cotidiano, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, possa acolher e respeitar as diferenças dos estudantes.

Em outro trecho da entrevista, o professor Isaach, comenta sobre o entendimento que tem sobre desigualdade e diferença, ilustrando que a desigualdade na aprendizagem pode ser modificada por uma prática pedagógica,

intencionalmente planejada para a diversidade, de modo que, nenhum estudante fique à margem do processo de ensino e de aprendizagem. Como indica Franco (2016), “o professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático” (FRANCO, 2016, p. 544).

[...] A gente observa que dentro da mesma sala existem níveis muito desiguais de aprendizagem. E aí, porque eu falo desigual e não diferente. Porque na minha concepção desigual foi aquilo que foi criado, construído. E se é desigual a gente tem como mudar, tentar reduzir essa desigualdade. Não igualar, mas reduzir a desigualdade. A diferença, a gente vai no âmbito de características, respeita e tenta contemplar [...] (Professor Isaach)

Nessa mesma direção, as professoras Hadiya e Imani, partem de um dos princípios da inclusão, o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular. A partir desse princípio, a prática pedagógica contempla a heterogeneidade e favorece condições necessárias para participação e aprendizagem dos estudantes.

[...] A gente tem que tá preparado e observar bastante pra não deixar, que a gente faça um trabalho pensando em unificar, atingir todos da mesma forma, que a gente não vai conseguir (Professora Hadiya)

[...] A busca é por um contato que ele seja por um lado universal, porque ele tem que dar conta do conjunto, daquela turma, daquele conjunto de pessoas, mas por outro lado buscando especificidades [...] (Professora Imani)

As falas dos professores entrevistados, demonstram o conceito mais ampliado de inclusão, compreendendo que a educação inclusiva é para todos os estudantes e não só para os estudantes com deficiência. Esse dado fortifica o quanto é necessário, o professor assumir uma prática pedagógica que expresse a diversificação de recursos, atividades, caminhos múltiplos para promover a aprendizagem dos estudantes da sala de aula, independentemente se este ou aquele estudante tem ou não relatório médico. Atrair a não-aprendizagem dos estudantes às suas condições (físicas, intelectuais, sociais, culturais, dentre outras), violenta o direito de aprender de qualquer sujeito e dissemina o preconceito, discriminação e exclusão. Conforme Omote (2006), o desafio da educação inclusiva

não é atender deficientes com tal grau de comprometimento, mas prover ensino de qualidade a todas as crianças e jovens que apresentam variações nas suas características linguísticas, culturais, sociais, étnicas, de afiliações grupais e outras diferenças perversamente impostas por uma grande desigualdade social. As oportunidades de acesso precisam ser asseguradas a todas essas crianças e jovens (OMOTE, 2006, p.260-261).

Nesse sentido, é importante buscar formas de inclusão de todos e não de alguns estudantes, entre elas, a escolha de elementos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas envolvendo elementos qualitativos (formação profissional, intencionalidade pedagógica, recursos, mediação, dentre outras) e quantitativo (a presença de um trabalho contínuo), permite e promove uma aprendizagem mais equitativa, frente a realidade (ponto de partida), finalidade (o que deve ser) e mediação (caminho a ser seguido para transformar a realidade encontrada). (VASCONCELLOS,1995).

O planejamento da prática pedagógica, proposto por Vanconcellos (1995), apresenta três dimensões: a dimensão da realidade, a dimensão da finalidade e a dimensão da mediação. Ao planejar, o professor deve partir das condições reais de aprendizagem, perspectivando intervenções pedagógicas que favoreçam a caminhada dos estudantes, para transformar o nível inicial encontrado. Essas dimensões dialogam com a prática pedagógica como projeto de transformação social, pois “o pedagógico se relaciona com decisões que antecedem a sala de aula” (FRANCO, 2012), partindo da flexibilidade sobre as intenções, para intervir e alcançar resultados almejados.

O relato da professora Lovelie discorre sobre o conhecimento prévio, o desenvolvimento real dos estudantes como um dos aspectos que deve ser contemplado no planejamento.

A gente trabalha na educação de forma muitas vezes um pouco equivocada, porque a gente faz o planejamento antes de entrar em sala de aula. Então assim, eu tô sempre pedindo um tempo maior, um mês, geralmente depois que as aulas começam, pra poder mesmo ressignificar o planejamento, porque não adianta dar, fazer o planejamento pronto e quando eu conheço os meninos, eu vejo que eles têm dificuldade [...]. A gente precisa tá se atualizando, lendo, conhecendo pra poder interferir na realidade que se tem. [...] A partir desse diagnóstico eu tento montar o planejamento atendo a necessidade hoje da BNCC, porque é uma realidade a gente não pode pensar o planejamento desvinculado da BNCC e também tentando suprir algumas necessidades dos anos anteriores que sempre ficam. É sempre um desafio na verdade né? Pensar em estratégias de como ensinar pra eles aprenderem. (Professora Lovelie)

Mesmo considerando, na sua prática, a dimensão realidade como rota inicial para conduzir o planejamento em direção a contemplar as necessidades educacionais e singularidades dos estudantes, é possível identificar no relato acima, a BNCC como influenciadora no desenvolvimento da prática pedagógica. Entretanto, as críticas na implantação da BNCC no país, refere-se a disputa curricular que prevê uma formação tecnicista, desprovida de uma formação reflexiva, crítica. Controvertida ao pensamento crítico, a nova base curricular utiliza-se da escola como Aparelho Ideológico do Estado⁷ (ALTHUSSER, 1970), mantenedora da desigualdade social, a qual cabe a função de apaziguar as desigualdades, diversidade e toda forma de contradição. Essa busca pela qualidade da educação de forma unificadora, “desconsidera as diferenças e se fundamenta em uma lógica verticalizada; incorpora a cultura da performatividade e nega o movimento curricular ao desassociar a política da prática” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207). Assim, traz na sutileza a intencionalidade de descaracterizar o professor como sujeito social, crítico, impondo o papel de executor passivo, diante de uma lista de habilidades e competências que devem ser asseguradas. Tecendo crítica sobre a BNCC, Lopes (2018) afirma que

Não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p.25)

Perante o exposto, o professor precisa revestir-se da indocilidade na prática pedagógica, diante do cenário que desqualifica a formação docente, ignora os diferentes contextos sociais, as estruturas físicas das escolas, legaliza padrões avaliativos. Enfim, o professor precisa coletivamente, ativar mecanismos de resistências, que driblem as forças opressoras e manipuladoras, num exercício

⁷ Segundo, Louis Althusser todos os Aparelhos Ideológicos de Estado competem pelo mesmo objetivo: a reprodução das relações de produção, ou seja, na reprodução das relações de exploração capitalistas. Entre eles, a escola tem um papel relevante para a reprodução social.

reflexivo e crítico da prática pedagógica, condizente com participação social, cidadania, justiça social e a democracia.

No entanto, as informações levantadas através das entrevistas também demonstraram que alguns professores planejam a ação docente com base no que está vaticinado no relatório médico.

Então a gente tem que ter um relatório (Professora Lovelie).

Quando eu tenho noção de que aquele aluno apresenta uma deficiência mediante relatório médico eu tento adequar as minhas aulas para aqueles alunos, mas volto a ratificar que o que acontece na maioria das vezes é que não se tem relatório e como não sou médica, não tenho como [...] Mas especificamente a mudança geral assim, de falar vou trabalhar assim, é mediante o diagnóstico [...] Não desenvolvo uma prática inclusiva justamente porque fazendo um recorte daqueles alunos com deficiência tem esse grande entrave de qual é a deficiência desse aluno? Esse aluno é diagnosticado? Ou não? Se sim, eu tenho o suporte pra trabalhar com esse aluno naquele momento? (Professora Adimu).

Tal constatação, contrapõe-se as contribuições da mediação pedagógica, apresentadas no capítulo teórico desta pesquisa, considerando que as intervenções intencionalmente planejadas pelo professor, favorecem o desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, uma prática baseada no DUA desprende-se do processo educativo determinista, pronto e conclusivo. Ao contrário, o DUA propõe como o professor pode planejar e executar (meios múltiplos da representação) as mais variadas formas de apresentar a informação/ conteúdo, a partir de atividades visuais, táteis, audiodescritivas, entre outras, de modo que a informação/o conteúdo seja acessível para os estudantes. Assim, cabe ao professor buscar formas variadas de percursos de expressão da informação/conteúdo, como o uso da Tecnologia Assistiva, além de criar situações em sala de aula que envolvam o estudante no processo de aprendizagem.

5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nessa categoria, os professores indicaram estratégias de mediação pedagógica, a fim de promover a aprendizagem, envolvendo: proposição de atividades de exercício; atividades diferenciadas considerando-se o desenvolvimento real dos estudantes; adaptação das atividades de avaliação a partir das necessidades detectadas; proposição de uma mesma atividade com níveis de exigência diferentes; proposição de atividades em duplas ou pequenos grupos; acompanhamento individualizado; uso de jogos; envolvimento dos estudantes em todas as atividades fazendo perguntas (ensinar a partir de questionamentos); explicação do conteúdo; trabalhar a partir da realidade do grupo/contextualizar o conhecimento trabalhado; partir dos conceitos cotidianos para chegar aos conceitos científicos; uso de diversidade de recursos didáticos, inclusive adaptados, para a turma toda.

Para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem, uma ferramenta importante é a mediação, cuja função é modificar as estruturas cognitivas do sujeito. É a partir de interações que ocorre a modificabilidade cognitiva, que se refere “à mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa” (BATTISTUZZO, 2009, p.18), sendo necessária a oferta de mediações diversificadas. Nesse sentido, o professor organiza a prática pedagógica, considerando as reais aprendizagens dos estudantes, as necessidades educacionais e as aprendizagens perspectivadas, uma vez que, a modificabilidade cognitiva requer a presença do outro para ser efetivada.

Os registros das falas dos participantes, trazem contribuições relevantes da mediação na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

[...] A minha experiência com a EJA tem sido muito interessante nesse sentido, é a questão do diálogo entre os colegas. Eles gostam de sentar em grupo, conversam "aí tá errado", essa coisa sabe? Eu sei que dinamiza e às vezes faz um barulho enorme, mas dinamiza a aula[...]. Como eu trabalho com geografia, uma das estratégias que mais utilizo é aproximar do real, do mundo de convivência[...]. Aproveito a experiência deles para que a gente possa construir um diálogo [...] Eu busco aproximar da experiência deles. Então a gente parte do campo da experiência do aluno e depois a gente faz um link escolar com o global (Professora Imani).

Eu tenho os momentos coletivos e os momentos individuais, que é justamente para a gente ter esse cuidado de desenvolver as competências,

as habilidades com eles. Então nesse momento individual com eles, eu faço mais questionamentos na escrita. (Professora Hadiya).

[...] Eu tento buscar não só no meu auxílio, do ponto de vista trabalho pedagógico, mas que facilita a aprendizagem deles a questão de trabalhos em grupos (Professor Akin).

[...] Eu sempre divido a minha sala em grupos [...], uso alguma estratégia para falar o que tenho que falar e na hora de fazer alguma atividade venho com elas por níveis. E nessa mediação, eu vou ficar com os grupos que têm mais dificuldade, que ainda não tá alfabetizado[...]. A partir daí eu percebi que funcionou bastante, consegui fazer os alunos avançarem e quem estava avançado, avançou um pouco mais. Então, eu faço assim: divido a turma por nível e vou mediando esses grupos (Professora Abayomi).

Ao se reportar aos trechos da entrevista, entende-se que a mediação da aprendizagem é desenhada pelo “diálogo entre os colegas”; “aproximação do real, do mundo de convivência” (professora Imani); “momentos coletivos e momentos individuais” (professora Hadiya); e pela interação com a professora (professora Abayomi). Nesse sentido, a mediação se estabelece no “espaço” que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

É notório perceber que os professores se utilizam de estratégias para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, organizando em atendimentos grupais, numa aprendizagem colaborativa, e individuais, quando o professor assume o papel de mediador fazendo intervenções mais diretas com cada estudante. A fala da professora Hadiya acima, “então nesse momento individual com eles, eu faço mais questionamentos na escrita”, revela a necessidade da prática pedagógica atender-se para as necessidades reais dos estudantes, porém intensificando os desafios, a fim de que haja uma mudança cognitiva nos estudantes.

Observa-se também que os colegas cooperam no processo de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa exerce uma função importante, pois os estudantes realizam as atividades em duplas ou em pequenos grupos, auxiliam uns aos outros, como é bem dito pelo professor Akin “facilita a aprendizagem deles a questão de trabalhos em grupos”. O professor e os colegas funcionam como andaimes, pois auxiliam o estudante que ainda não tem autonomia de realizar determinadas atividades sozinho.

Infere-se, portanto, que os professores organizam o planejamento da prática pedagógica, a partir do conceito de ZDP da teoria de Vygotsky, já referenciado no capítulo teórico deste trabalho. Isso implica em uma estratégia de aprendizagem em conjunto com o outro. Assim, a formação dos grupos toma como base a

heterogeneidade dos níveis cognitivos dos estudantes, propiciando confrontos de ideias, reorganização de conceitos, ajustes na aprendizagem, trazendo benefícios na autonomia cognitiva do estudante.

A mediação, considerada uma ferramenta imprescindível na modificabilidade cognitiva, acontece quando as interações sociais são oportunizadas pelo professor, na intencionalidade de confrontar o que o estudante tem já estruturado com outros processos mentais que precisam ser construídos para a aquisição de novos. Assim, a mediação não só depende do professor, mas do outro colega, dos “pares, um ali ajudando o outro” (professor Isaach), pois as atividades em dupla e /ou em pequenos grupos permitem que um colega seja o mediador em uma situação/contexto para aquele que ainda não desenvolveu autonomia para realização de determinada atividade, não garantiu a base de um conhecimento.

Corroborando com o conceito da teoria vygotskyana sobre mediação, Feurestein (apud GARCIA, MÉIER, 2007, p.126), afirma que

A mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz. A ação do mediador deve selecionar, dar forma, focalizar, intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências a fim de produzir aprendizagem apropriada intensificando as mudanças no sujeito.

Abordando a teoria da modificabilidade para a questão pedagógica, Feurestein desenvolveu a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), fortalecendo a função do professor como mediador, por excelência, na construção da aprendizagem significativa, organizando a prática pedagógica para potencializar a aprendizagem. A Experiência de Aprendizagem Mediada condiz com a diversidade de estudantes na sala de aula, na medida em que, os mediadores com níveis diferenciados, os diferentes ritmos de aprendizagem, as atividades coletivas e diversificadas, são recursos mediadores na promoção da aprendizagem.

Os excertos dos depoimentos dos professores, ilustram como acontece a mediação na sala de aula, através de atividades planejadas intencionalmente, uma vez que um dos componentes da EAM é a intencionalidade.

[...] Geralmente eles pedem que as atividades sejam feitas em duplas ou em grupos. E aí eu pude perceber que às vezes deixo que as duplas se escolham, às vezes eu escolho as duplas pra poder ir equilibrando porque, justamente, eu falei por causa das desigualdades na aprendizagem. Mas eu observo que em duplas eles conseguem refletir melhor sobre os problemas. No lugar de pular uma questão que não sei, eu vou discutir essa questão com meu colega [...]E aí a gente também ressignifica o papel do professor[...] Eu percebo que eles gostam e na minha prática é mais significativa quando a gente coloca entre os pares, um ali ajudando o outro (Professor Isaach).

Eu pedia primeiro para eles falarem a palavra, eles mesmos falarem as palavras e observar as letras que eles falaram e escrever do jeito que eles sabiam [...] Primeiro eu trabalho muito o pensar para depois falar e escrever [...]. Eu sempre procuro trabalhar com histórias, com músicas, eu nunca chego com a aula meramente expositiva. Vou procurar jogos, vou procurar adaptar alguma coisa, de acordo com a necessidade da criança[...] A gente dá o direito ao aluno de aprender. (Professora Hadiya).

[...] Eu começo com uma questão problema [...] vou instigando eles, fazendo questionamentos e coletando as respostas deles e se foram coisas que dê para direcionar no conteúdo vou escrevendo no quadro as colocações [...]. Começo a explicar a partir das colocações pra eles perceberem que o que eles sabem já é um conhecimento. E a partir daí eu vou desenvolvendo o conhecimento (Professora Adimu).

Sistematizando as informações obtidas nas entrevistas sobre mediação, o professor Isaach declara que a mediação é intencionalmente planejada, “escolho as duplas pra poder ir equilibrando, porque justamente eu falei por causa das desigualdades na aprendizagem”. Na fala da professora Adimu, “vou coletando as respostas... começo a explicar a partir das colocações pra eles perceberem que o que eles sabem já é um conhecimento”, o novo conteúdo a ser apresentado valoriza o conhecimento dos estudantes. Ambos professores, desenvolvem a construção do conceito científico, o que requer conceitos mais elaborados e sistematizados, partindo de reflexões, questionamentos do conceito cotidiano para abranger e construir o conhecimento científico. Para Vygotsky, o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico estão interligados, visto que, “os conceitos cotidianos existentes mediam a aprendizagem dos conceitos científicos, servindo de base para estes” (PIMENTEL, 2019, p.65).

Além da organização do grupo, a validação do desenvolvimento real (DR) e do conceito cotidiano do estudante, outro aspecto importante considerado na ação mediadora são as atividades diversificadas, os recursos múltiplos necessários para contemplar os diferentes níveis cognitivos dos estudantes. Tais ações coadunam

com os princípios do DUA, respeitando as diferenças e apresentando outros caminhos que permitam a acessibilidade curricular para todos os estudantes.

Abaixo, a transcrição de alguns trechos das entrevistas que retratam formas diversas de apresentar os conteúdos, de modo que as barreiras metodológicas sejam minimizadas ou eliminadas com a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e, por conseguinte, inclusivas.

A música, os vídeos, textos, tirinhas então, eu procuro sempre levar métodos procedimentais bem diferenciados, diversos na verdade (Professora Imani).

Uma das estratégias que tenho utilizado é... como se a gente elaborasse uma atividade e dentro dessa mesma atividade.. eu vou exigir de cada um aluno uma habilidade diferente[...] (Professor Isaach).

Eu gosto muito de envolver os alunos nas atividades, gosto muito da participação deles [...] Essa questão de trazer eles para participar, para pensar, fazer eles pensarem. "Ah pró, a gente te perguntava as coisas e tu nunca sabe. Tu pergunta a gente de novo" (risos) (Professora Hadiya).

*"Geralmente eu coloco o tema da aula no quadro e vou fazendo tipo um mapa mental com eles.[...] É apontamento, é desenhos, eu uso muitos desenhos porque na ausência de um laboratório pra gente fazer certas coisas, então a gente faz a aula prática, ali na frente na sala de aula, com desenho, ele vem fortalecer os conceitos, o experimento em si, na hora que eles desenharam[...]. Aí vou mostrar na prática, porque o argiloso ele retém mais água. Então eu coloco água no solo argiloso eles vão anotar as características porque o arenoso ele não serve porque ele drena muita água[...]*E aí depois eles vão fazer o registro no caderno em forma de desenho e de escrita do que aconteceu ali (Professora Adimu).

[...] Variar a metodologia de alguma forma se adequa a essas especificidades [...] gosto de trabalhar também com vídeos, ilustrações, desenhos[...]*Além da própria experimentação direta por parte deles, a explanação através de meios audiovisuais, auxiliam bastante do ponto de vista da aprendizagem* (Professor Akin).

[...] introduzir o conteúdo com vídeo ou até mesmo documentário de uma situação. Eu utilizava muito no 7º ano para trabalhar a questão das regiões (Professora Kieza).

A professora Hadiya aponta na sua fala o envolvimento dos estudantes como uma estratégia para promoção da aprendizagem. Isso é condizente com o primeiro princípio do DUA, o princípio do engajamento, as redes afetivas (o porquê da aprendizagem). Analisando os relatos dos professores, eles mencionam o uso de diversos recursos com uma prática que atende a variação de estudantes, nos estilos e nas especificidades, alicerçado na acessibilidade para todos, trazendo vídeos, tirinhas, experimentação, desenhos, músicas, enfim, as múltiplas formas de

apresentar as informações e conteúdos, as redes de reconhecimento (o que da aprendizagem). Tais ações evidenciam a possibilidade de práticas pedagógicas que são sustentadas pela flexibilidade, percursos de caminhos diversos, considerando as diferenças de estudantes, desmistificando a soberania de um modelo homogeneizador de estudante, de estilo, ritmo, condições sociais, físicas ou intelectuais.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas, tomando como parâmetro os princípios do DUA e suas diretrizes, pode ser exemplificada também, no relato do professor Isaach quando diz que embora a atividade planejada seja a mesma para todos, diante da necessidade de cada um ele exige uma habilidade diferente dentro da mesma atividade. O DUA coaduna com a ideia de que

o planejamento docente permeado por princípios inclusivos, amplia as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência (PRAIS, 2016, p.60).

Os trechos transcritos de alguns professores, a seguir, trazem o conceito ressignificado de adaptação, antagônico ao definido no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (1998), que orienta a adaptação de conteúdos, atividades e recursos metodológicos para os alunos com deficiência. O conceito de adaptação apresentado pelos professores, está em consonância com o de diferenciação pedagógica que é defendido nesta pesquisa como “[...] conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (ROLDÃO, 1999, p. 58).

[...] É fundamental trabalhar com materiais adaptados, na medida que a gente não negue conhecimento pra nenhum aluno, independente das suas necessidades e possibilidades então, o que pesa pra gente é esse aspecto limitador das condições objetivas das escolas (Professor Akin).

Eu pesquiso, aí eu vou procurar jogos, vou procurar adaptar alguma coisa de acordo com a necessidade da criança[...]A gente dá o direito ao aluno de aprender. (Professora Hadiya).

[...] O material adaptado ele é de fundamental importância. Cada aluno ele tem alguma necessidade que limita a aprendizagem [...] (Professora Lovelie).

[...] Fui aprendendo a construir e fui aprendendo uma coisa, uma coisa muito curiosa de que os materiais construídos para crianças com deficiência são mais interessantes pra os outros alunos, inclusive. Eles preferem esses materiais, eles são mais sensoriais, eles são mais coloridos, eles são mais manipuláveis e aí enfim...As crianças gostam! Então não tem como dizer esse material é de tal aluno. Não! O material é da sala toda [...] Então eu fui percebendo que construir os materiais não era tarefa minha, era uma tarefa nossa! Então a gente buscava construir esses materiais já que eles também gostavam desses materiais [...]. Por exemplo, eu fiz um alfabeto tátil, mas professor você é professor dos anos finais, claro, mas eu tinha aluno que não reconhecia o alfabeto [...]. Então assim, atividades que eu imaginava que necessitavam de um recurso muito maior e que na verdade são muito simples de fazer, muito significativas e auxiliou inclusive os alunos que não tem deficiência. Sem material não tem inclusão! E eu acredito que é necessário que o material seja construído para que o aluno construa uma relação com o professor, uma relação com o material porque estabelece uma relação com a aprendizagem. [...] Mas a gente vai observando que às vezes o aluno não consegue manifestar de forma tradicional, que seria falando ou escrevendo, mas na manipulação do material ele diz pra gente que reconhece. (Professor Isaach).

Os professores compreendem que a adaptação de um recurso não é exclusiva para o estudante com deficiência, ao contrário, ela deve atender todos os estudantes que precisam acessar o conteúdo, pois o material adaptado é um recurso que aproxima o estudante do objeto de conhecimento, permitindo que nenhum estudante fique excluído do processo em decorrência da rigidez metodológica. De acordo com Zerbato (2018), “os professores elaboram as adaptações e começam a refletir como reformular sua instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos” (ZERBATO, 2018, p.61). A resignificação da adaptação apresentada nos relatos acima, é o resultado conjunto de legislações brasileiras, políticas públicas adotadas no país, a luta dos movimentos sociais, mas a concretização desse coletivo foi e vem se configurando na sala de aula de cada professor e cada professora, que acredita e busca construir práticas pedagógicas que visibilizem os estudantes nas suas diversas condições, assegurando o direito de aprender.

5.3 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS DOCENTES

Tecer análises sobre as estratégias utilizadas pelos professores acerca da avaliação, é mais do que elencar as estratégias, é realçar como os professores

buscam outras formas de promover o pensamento crítico dos estudantes, indo na contramão das avaliações padronizadas, externas, avaliações que não estão a serviço do ensino, da aprendizagem, bem como, não estão a serviço da diversidade. Essas avaliações na perspectiva tradicional tentam engessar a prática pedagógica, elegendo a avaliação escrita como única forma da expressão do conhecimento, assumindo uma função classificatória e excludente.

Toda aula se você pegar minhas cadernetas, todas as aulas eu vou ter anotado, aluno tal discutiu sobre tal assunto, aluno tal se comportou mal, [...]. Então eu vou fazendo essa observação para o negativo e para o positivo. O negativo na verdade é pra tirar o ponto, se ele tem 4 anotações negativas, isso é dito a eles em sala de aula. Tanto o positivo quanto o negativo eu anoto na presença deles. Se o aluno está brigando na sala de aula, eu chamo os dois junto de mim e anoto. A e B brigaram por essas questões. Se tiverem 4 anotações durante a unidade eles perdem 0,5 (meio ponto). Eles sabem e toda a sala sabe! [...] Aí antes de dar a média, eu dou a nota da prova, do teste, da atividade oral, do caderno, o caderno é pontuado[...]. Porque toda atividade que mando pra casa e da sala, eu dou um visto no caderno. Então são 10 vistos, vamos dizer assim na unidade, então eles têm direito a 2,0 pontos (dois pontos), a 1,5 (um ponto de meio).[...] Quando ele recebe a nota, ele recebe 7,0 mas eu olho na caderneta e digo: “olhe, você tem 4 anotações, então vou tirar 0,5 ponto. Você ficou com 6,5[...].” (Professora Dandara).

O relato acima demonstra, com ainda a avaliação é utilizada como instrumento de coerção e autoritarismo, pois a professora admite recorrer a avaliação para controlar e disciplinar os estudantes que transgridem as regras, tornando-os submissos de uma prática avaliativa punitiva. Luckesi (2011) afirma que, “a educação, na escola ou fora dela, tradicionalmente teve um pano de fundo punitivo. A ameaça do castigo foram recursos disponíveis para o educador “pôr os educandos nos eixos”, como se dizia e ainda se diz” (LUCKESI, 2011, p.207). Isso faz com que os estudantes sejam sujeitos, paulatinamente, passivos, pois uma prática pedagógica que é associada a condutas alienantes, objetiva sujeitos dóceis, obedientes ao sistema dominante. A esse respeito, Afonso (2005) acentua que

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja uma relação de dominação (AFONSO, 2005, p. 20).

Não se pode admitir que essa relação opressora seja legitimada como prática rotineira na sala de aula, impondo reproduções de comportamento, de respostas únicas, de perfil ideal de estudante, as quais negam as diferenças naturalmente intrínsecas às pessoas.

Distanciando-se de uma avaliação concebida como instrumento coercitivo, foram encontradas nas falas dos professores, práticas avaliativas que se apropriaram de diversas formas e de diversos instrumentos, compreendendo que a avaliação é uma peça na engrenagem do processo de ensino e de aprendizagem capaz de proporcionar reflexões a todos os envolvidos, disponibilizando formas diversas de expressão do conhecimento, redirecionando a sua função concebida como mediadora.

Os trechos a seguir ilustram as estratégias que os professores utilizam, a serviço da diversidade de condições sociais, intelectuais, físicas, dentre outras tantas condições de estudante, de sujeitos sociais.

A gente tem uma tradição da escola tradicional que é assim, você aprende primeiro, o professor faz o planejamento e aí operacionaliza esse planejamento e no final faz avaliação. Então, eu penso que a avaliação tem que percorrer todo o planejamento e não apenas uma atividade específica. Então, as minhas estratégias de avaliação elas percorrem todo o processo e, obviamente, elas tendem a se adequar a cada possibilidade e necessidade de cada aluno. Eu costumo fazer a ideia da prova, porque é uma estratégia não digo obrigatória, é quase optadória, porque pra gente tem no nosso planejamento, mas a própria escola tem algumas regras que a gente tem que fazer uma avaliação desse tipo, no formato de prova. Só que eu costumo colocar o mínimo de ponto, digamos assim, a pontuação costumo colocar nessa atividade o mínimo de pontos[...]. E também compreendendo que há diversidade em cada um, na forma de demonstrar sua aprendizagem.[...] Então, eu costumo variar bastante dessa relação e como havia falado, trabalhar a questão da prática, da experimentação deles na prática como uma forma de avaliação. [...] (Professor Akin).

É possível perceber na fala do professor Akin, indicativo de há uma avaliação padronizada para todos, desconsiderando as necessidades e especificidades de cada um, preocupada em resultados que respondam os anseios sociais e econômicos, “a própria escola tem algumas regras que a gente tem que fazer uma avaliação desse tipo, no formato de prova” (professor Akin). Mesmo aplicando a avaliação exigida, o professor destaca que realiza outras formas de avaliação, visando as múltiplas formas de expressão do conteúdo, “compreendendo que há diversidade em cada um, na forma de demonstrar sua aprendizagem (professor Akin). As práticas avaliativas, anunciadas no relato do professor, condizem com os

princípios e as diretrizes do DUA, apontando a necessidade da prática pedagógica percorrer caminhos múltiplos, recursos, estratégias, metodologias diversificadas, que favoreçam a acessibilidade curricular para todos os estudantes, maximizando as oportunidades e eliminando ou minimizando as barreiras metodológicas.

De acordo com Böck (2019), o DUA é “um bom ponto de partida para minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras e a implementação de facilitadores desde os planejamentos iniciais. (2019, p.117). De igual modo, Zerbato (2018) defende que uma prática pedagógica baseada nos princípios do DUA, entre eles o princípio da ação e expressão ligado a rede estratégicas, favorece “elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem” (ZERBATO, 2018, p.61).

As práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva, transformam as salas de aula em ambientes que, para além de acolher as diferentes condições dos estudantes, são organizadas de modo que visibilizem e criem amplas situações de aprendizagens. Tais situações devem ser planejadas intencionalmente, indo ao encontro da “construção de uma sociedade inclusiva, pautada no reconhecimento da existência das diferenças humanas” (BÖCK, 2019, p.28).

Os relatos dos professores evidenciam que as práticas avaliativas realizadas corroboram com a efetivação da educação inclusiva, uma vez que, resistem as práticas homogeneizantes de sujeito padronizado, permitindo contemplar as características e condições dos estudantes.

[...] Na nossa prática, a gente pode buscar trazer esse processo de qualificação da atividade [...] uma das questões que eu acho extremamente importante, primeiro é pensar esse processo de avaliação não como um momento de castigo, acertos de contas. Pensar muito pelo contrário! Pensar um momento de diálogo, do que foi aprendido, do que foi dialogado, do que ficou, do que realmente eles conseguiram socializar. [...] Eu busco fazer da forma mais diversa possível. [...] uma certeza mesmo que esses recursos avaliativos diversos exploram toda a capacidade deles, é extremamente importante. Da menina que sabe escrever bem, mas que é tímida e aí ela escreve, e o outro colega que é muito bom na oralidade, fala, depois tenta trocar, pede para ela recitar também [...] (Professora Imani).

Normalmente eu uso estratégias diversas para todos, mas quando eu percebo que algum aluno tem alguma dificuldade naquela estratégia que utilizei, eu tento pensar em uma estratégia específica (Professora Adimu).

[...] Nas atividades avaliativas tento diversificar também, não ficar presa só a teste e prova. Faço seminários, peço para eles façam pesquisas, apresentando um produto para mim, seja um glossário, algo do tipo assim, para que eles vejam a aplicação daquilo que eles estão vendo na sala de aula e no dia a dia deles. Até porque cada um aprende de um jeito, cada um tem suas próprias estratégias. Quando estou fazendo meu planejamento eu tento pensar nisso. Eu sei que tem aquele aluno que vai se dar melhor na prova escrita, sei que um aluno que vai se dar melhor nos trabalhos em grupos, eu sei que tem aquele aluno que desenha que gosta de desenhar, que isso é uma coisa que deve ser valorizado. Se o aluno ver que o professor só faz atividade de escrita e ele sabe que ele não sabe, que não se dá bem naquele tipo de avaliação, aquilo já faz com que ele "ah, eu não consigo aprender então não vou continuar ali, não vou fazer aquilo". É um assunto bem importante pra gente destacar e pensar isso na nossa prática [...]. Se quiserem fazer uma apresentação de teatro, seja lá o que for, uma simulação de alguma coisa, pode. Eu deixo muito aberto porque eu quero atender todo mundo. Quando eu estou pensando nas minhas avaliações, eu penso isso, em atender todo mundo.[...] (Professora Luena).

No meu caderno de planejamento eu deixo o espaço para colocar observação de quem conseguiu atingir o objetivo, atividade, quem não conseguiu, porque não conseguiu. E, com essas anotações que eu faço os relatórios dos alunos, a partir da observação. Meu caderno de planejamento é todo escrito com as observações, quais alunos não conseguiram, porque não conseguiram, qual foi a mediação que eu fiz [...]. (Professora Hadiya).

[...] Anoto no caderno como eles começaram, os pequenos avanços que vão tendo e aí eu vou fazendo essas anotações, vendo quem avançou, quem não avançou. Quem precisa ainda. [...] Então eu gosto de avaliar assim: tem as provas que a gente tem que fazer, mas não me baseio só no que eles fazem na prova não. [...] Eu adotei a planilha porque me ajuda muito a perceber quem avançou, quem rendeu, o que deu certo e o que não deu [...]. (Professora Abayomi).

Observa-se que os professores utilizam diversas práticas avaliativas que refletem uma perspectiva inclusiva, assegurando que todas as formas possíveis de acessibilidade curricular e de expressão da aprendizagem sejam exploradas, realçando as potencialidades de cada estudante. Em síntese, as práticas avaliativas são: avaliação diagnóstica, avaliação processual, diversidade nos instrumentos de avaliação (avaliação oral e escrita; expressão através da arte); anotações sobre o desenvolvimento dos estudantes/relatórios; trabalhos individuais e em grupos e autoavaliação.

Os relatos dos professores remetem ao que Franco (2016) afirma

o professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

Dessa forma, a avaliação se configura também como momento de mediação do processo de ensino e da aprendizagem, baseando-se no diagnóstico inicial, ou seja, no desenvolvimento real do estudante, a fim de que o professor direcione o planejamento da prática de forma consciente das necessidades dos estudantes, sem perder de vista a melhoria do potencial de aprendizagem de cada estudante. Assim, a avaliação é um indicador do processo educativo, na medida em que, qualifica as observações feitas pelo professor e os resultados que são sinalizados pelos estudantes, pois ela “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2011, p.53). A partir dessa dinâmica de estabelecer a relação entre o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de cada estudante, o professor perspectiva a inclusão, assegurando “que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar a aprendizagem são múltiplos” (ZERBATO,2018,p.61).

Ao falar sobre as estratégias de avaliação que utilizam na sua prática pedagógica de modo a contemplar a necessidade de cada um dos estudantes nas aulas, os professores apontam múltiplas formas dos estudantes expressarem a aprendizagem. No entanto, o relato do professor Isaach traz de forma mais assertiva, o entendimento que a avaliação estruturada tradicionalmente não dá conta do estudante expressar na sua totalidade a aprendizagem.

[...] É... eu demorei muito tempo até entender que a aprendizagem não se quantifica. Então pra mim é algo muito abstrato já que a gente não quantifica e como mensurar a aprendizagem? E uma das estratégias que a gente pode observar quando a gente coloca em dupla é para um avaliar o desempenho do outro. [...] Então assim, as habilidades, as dificuldades eles relatam e aí eu acho que a gente consegue estabelecer, de fato, algo mais consolidado e aí a gente absorve elementos da aprendizagem que só a nota e o registro não vai nos oferecer. [...] Eu tive entraves dentro da escola e me disseram assim “você tem que fazer uma prova”. Porque eu tenho que fazer uma prova? “Porque os pais pedem uma prova”. Então falei “não, então a gente tá trabalhando errado aqui!. Não trabalho para os pais, trabalho para a aprendizagem dos alunos. (Professor Isaach).

Essa fala demonstra como os professores no seu cotidiano escolar, se revestem de mecanismos de resistências, capazes de subverter, paulatinamente, práticas avaliativas excludentes, pois “medir apenas resultados e produtos de aprendizagem, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar uma grande falácia” (FRANCO, 2016, p.543). Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas inclusivas deve permear as salas de aula de ações concretas, que

visem problematizar a padronização, a uniformidade, associando-se aos princípios e as diretrizes do DUA no planejamento do ensino e na elaboração de atividades diversificadas em atendimento as diferenças existentes na sala de aula.

5.4 APRENDIZAGENS FRENTE À DIVERSIDADE

O acesso de estudantes à escola, nas suas diferentes condições físicas, econômicas, culturais, sensoriais, cognitivas, etárias, étnicas, de gênero, religiosas, geográficas e linguísticas, têm impulsionado o repensar e reorganização de saberes e fazeres no cotidiano escolar. Conforme já mencionado, pensar nessas diferentes condições, requer pensar também, no descolamento do olhar homogêneo de sujeito ideal/padrão, de caminho único para o processo educativo, para o reconhecimento das diferenças e da heterogeneidade de sujeitos.

Diante desse contexto, os professores levantaram algumas reflexões suscitadas a partir da diversidade de estudantes na sala de aula, dentre elas: a necessidade da formação inicial e continuada; a existência de estigmas da não aprendizagem; o capacitismo; o que está previsto no PPP da escola; a mediação pedagógica vinculada ao relatório médico; o ensino colaborativo e importância de redes de apoio.

Os relatos dos professores apontaram a formação inicial e continuada como um fator imprescindível para atender as reais necessidades dos estudantes, criar condições favoráveis para a aprendizagem, bem como, que a formação seja sustentada pelos princípios da educação inclusiva. Costa (2011) enfatiza que “a formação dos professores pode oportunizar crítica à sociedade, ao contemplar questões referentes à inclusão escolar [...], possibilitando uma educação para o desenvolvimento humano” (COSTA, 2011, p.50). A formação apresentada por Costa rompe com concepções estereotipadas construídas socialmente, pois é comprometida com o pensamento crítico, com reflexões sobre as contradições sociais e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, privilegiando uma formação “a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória” (FRANCO, 2016, p.537).

Eu acredito que muito dos entraves que tenho na minha prática sejam

relacionados à formação[...] Quando a gente é professora especialista, essas disciplinas são vistas mais na grade de pedagogos, [...]tenho muita dificuldade de trabalhar com esse grupo e muita dificuldade de saber como caminhar (Professora Adimu).

[...] Na minha formação não teve nada assim voltado a estudar sobre estudantes com necessidades especiais.[...] Também pela minha formação que a gente não vê muita coisa na universidade não vê, a menos que você vai atrás depois[...]Eu ainda não sei nem como trabalhar direito assim, o que fazer de diferente, realmente eu não sei (Professora Dyami).

O ano passado fui para um congresso pensando nisso, porque eu percebo que não é só eles, tem os meninos da outra escola também e é importante todo muito é importante, então se eu chego em A eu tenho que chegar em B, C e D também. E pensar em todos! Na verdade a lógica é essa, pensar em todos, fazer para todos (Professora Dandara).

[...] Muitas vezes, eu acho que falta formação pra gente compreender mais as especificidades de cada um. Eu não tenho tanta preparação assim! [...] Eu sei que a gente precisa também se adequar a isso (Professora Kiezal).

Nunca fui orientada nesse sentido de que ele precisa é de um conteúdo diferenciado não! Que ele precisa ver o conteúdo da série, mas às vezes acho que o professor ele tá a parte desse processo. [...] esses alunos são esquecidos nos currículos das universidades (Professora Lovelie).

O conjunto das falas acima, ressalta a necessidade da discussão e reflexão crítica sobre as diferenças como parte da essência humana, inclusão, estilos de aprendizagem, ritmos, enfim, reflexões sobre o sujeito histórico, que singulariza cada um. Dessa forma, acredita-se que a formação inicial e continuada de professores corrobora com a inclusão escolar, ao mesmo tempo que redireciona o entendimento que a diversidade na sala de aula, favorece a desconstrução de preconceitos frente aqueles que não pertencem ao imaginário social e pedagógico.

Martins (2012) argumenta que

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino, ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade (MARTINS, 2012, p.25).

É perceptível que nas falas dos professores eles trazem os estigmas da não aprendizagem e do capacitismo intrinsecamente relacionados a padrões de normalidade defendidos pelo modelo médico de deficiência, que compreende as desigualdades sociais e educacionais vivenciadas pelas pessoas com deficiência em decorrência a lesão, condições físicas, isentando a sociedade das barreiras atitudinais, arquitetônicas e metodológicas. Entretanto, os estigmas não se

restringem às pessoas com deficiência. Os estigmas são estendidos a todas as pessoas marcadas por condições (social, étnica, gênero, sensorial, intelectual, física) que “fogem” da normalidade instituída.

[...] Mas às vezes é muito difícil, às vezes é muito complicado, principalmente com o aluno deficiente.[...] eu sei que para os deficientes e para os que realmente tem dificuldade de aprendizagem severas, esse conhecimento não chega, não chega. Ele não consegue (Professora Dandara).

Eu sempre, sempre tive medo de ter aluno especial. E aí eu digo isso de uma forma bem sincera mesmo, tinha muito medo.[...] (Professor Isaach).

Eu não sei lidar com determinados tipos de deficiência mesmo do aluno, eu não sei (Professora Abayomi).

Então só falaram que ele tinha necessidade especiais, ele não avança muito e não vai avançar quase nada, vai continuar. A gente recebe uma listagem, os meninos que tem necessidades especiais, uma lista com o nome dos alunos e ao lado tem uma coluna, muito simples de responder, sim ou não, se o aluno possui ou não alguma deficiência. (Professora Kieza).

A gente tá inserido numa sociedade extremamente capacitista (Professor Akin).

As falas da professora Dandara (“*é muito complicado, principalmente com o aluno deficiente. Ele não consegue*”), do professor Isaach (“*sempre tive medo de ter aluno especial*”) e da professora Kiesa (“*a gente recebe uma listagem, os meninos que tem necessidades especiais*”) remetem o que Sawaia (2006) nomeia de “inserção social perversa”, “dialética da inclusão/exclusão” e Pimentel (2012), intitula de “fenômeno da pseudoinclusão”. Ou seja, a pessoa é inserida nos espaços sociais, entre eles, a escola, sem que sejam oferecidas condições de permanência e/ou são oferecidas condições precárias, atribuindo a pessoa a responsabilidade, a culpa pela exclusão, pela não aprendizagem.

Divergindo dessa concepção, o modelo social da deficiência (DINIZ, 2007) defende que as barreiras criadas pela sociedade é que impedem o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento e aos ambientes, compreendendo ser necessária a reorganização social e a revisão de políticas, ambientes, sistema educacional e atitudes, de modo a eliminar toda e qualquer forma de exclusão.

Desse modo, o modelo social da deficiência provoca o sistema político e educacional a repensar os modelos homogeneizadores como único caminho para todos, por entender que segregam aqueles que não estão dentro da normalidade ditada. Contrapondo-se a essa ideia homogeneizadora, o modelo social reitera que

os diferentes modos de ser e estar no mundo, bem como os diferentes ritmos e estilos de vida e de aprendizagem constituem a própria diversidade humana. Assim, “é necessário que os professores se percebam como autores de sua práxis no enfrentamento e combate ao preconceito e estereótipos, enraizados nas práticas e no pensar” (COSTA,2011, p.51).

Em consonância com o modelo social, o DUA preconiza a organização de práticas pedagógicas aliadas com os princípios da educação inclusiva, visto que o objetivo de aprender é comum para todos, “os grupos excluídos [...], não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO,1990, p. 7-8), embora os percursos metodológicos devam ser diversos para alcançar os estilos e ritmos diferentes presentes na sala de aula.

Durante muito tempo, os estudantes nas suas diferentes condições, ficaram à margem do ambiente escolar, pois se justificava que era preciso que os professores se preparassem para recebê-los. O discurso da preparação destoava do movimento implantado da educação inclusiva no país, que ecoa positivamente na promulgação de leis, decretos e documentos orientadores, reafirmando o compromisso de garantir a educação como direito de todos e promover atitudes acolhedoras e sensíveis à diferença. Não é mais admissível, o discurso da “impotência dos professores diante da diferença” (PIMENTEL,2012, p. 141) e “atitudes que expressam medo” (MARTINS, 2006, p.18), pois explicitam estigmas e preconceitos diante da diversidade humana.

A fala do professor Isaach indica compreender que a inclusão é também uma questão política, que exige uma tomada de decisão, uma postura política dos sujeitos sociais, professores, gestores, de toda comunidade escolar, na medida em que pressiona o sistema educacional a garantir o direito de todos, ao acesso, permanência e aprendizagem.

[...] observei que a gente não tem que esperar a escola se preparar pra receber o aluno, porque nunca vai estar preparada. A gente se prepara com esse aluno. Mas eu não tenho que fazer um curso pra por exemplo, crianças com autismo, pra poder dar aula pra alunos com autismo. Até porque o curso que eu fizer, alguma formação, uma pós-graduação, ela não vai dar conta da criança que vai chegar na minha sala, porque cada criança com deficiência além da deficiência, continua sendo uma criança e vai ter a deficiência de uma forma manifestada de uma forma específica (Professor Isaach).

Assim, a formação dos professores “deve ser percebida como um continuum de ações” (MARTINS, 2006, p. 26), responsiva a diversidade, como também as barreiras atitudinais não devem ser o impedimento para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A professora Lovelie, apontou informações acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, inferindo que não há no documento a inclusão e diversidade como eixos norteadores do cotidiano escolar. O Projeto Político Pedagógico configura-se como um instrumento coletivo, envolvendo a dimensão política, (concepção de sociedade, educação...) e a dimensão pedagógica (concepção de ensino, aprendizagem, elementos do planejamento pedagógico...), pois é “[...] a carta de definição da política educativa da escola” (ALARCÃO, 2003). Tais dimensões requer diálogos com os sujeitos sociais, com as diferentes concepções, diferentes experiências e percursos formativos, que terão as decisões do PPP desdobradas e articuladas nas ações do cotidiano escolar.

De acordo com Veiga (2004), o Projeto Político Pedagógico “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2004, p.13). Nesse sentido, o projeto da escola deve se posicionar a favor da educação inclusiva, pautando suas ações no respeito e no atendimento às diferentes condições dos estudantes, como mais um aliado na organização da prática pedagógica, sendo construído e concretizado coletivamente, em resposta às necessidades reais do processo de ensino e de aprendizagem.

A partir do relato da professora, é possível afirmar, que ainda o Projeto Político Pedagógico da escola não condiz com o que os autores citados trazem acerca da relevância do PPP para a organização e direcionamento das ações do cotidiano escolar.

Eu sinto essa lacuna de pensar o pedagógico da escola, já na semana pedagógica, também com esses meninos. Parece que esses meninos, eles não estão ali, mas o que foi feito para eles, eles vão aproveitar[...]. Eu acho assim, a gente acaba não fazendo de forma eficiente o nosso trabalho (Professora Lovelie).

Para além da previsão da inclusão no PPP, a educação frente à diversidade também exige ações coletivas e colaborativas dentro da escola que favoreçam a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, o ensino colaborativo e as redes de

apoio foram sinalizados pelos professores como vias de possibilidades para inclusão escolar. Esse processo de formação/reflexão precisa ser coletivo, colaborativa entre os professores que atuam no mesmo espaço escolar (MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; BRAUN & MARIN, 2016), possibilitando a incorporação, no cotidiano, das ações relativas as políticas públicas para inclusão de estudantes com ou sem deficiência.

É muito importante a gente ter muitos momentos com a professora da SRM pra gente fazer essa ponte (Professora Dandara).

Porque tem essas questões de não saber lidar com esses alunos e às vezes é falta de recursos mesmo que não tem, de um apoio maior (Professora Abayomi).

Eles têm um acompanhamento na sala de recursos, mas a gente como professor não tem acompanhamento. Eu não quero que eles fiquem avançando de série... (Professora Lovelie).

Convoco a coordenação e a sala de recursos né, para poder discutir a questão daquele aluno e tentar traçar uma estratégia para lidar com ele na sala de aula (Professora Adimu).

Na outra escola a gente tem uma maior interação. A coordenadora já chega pra gente pra falar isso, entendeu? “Oh, a gente pode desenvolver tal estratégia” “A gente tem o problema de tal menino”. Então a gente já tem uma maior interação (Professora Dyami).

Eu tive muita ajuda das auxiliares de desenvolvimento infantil, [...] De modo geral, observo que as escolas estão cada vez mais segregadas, um conjunto de ilhas, cada sala faz o seu, ninguém sabe o que acontece porque aí a gente enriquece (pausa)... Porque eu não conseguiria ter todas essas reflexões, pensamentos, opiniões e colocações se eu não tivesse colegas, professores que me visibilizasse, me mostrasse como a gente pode pensar de uma maneira diferente, de uma maneira mais plural, de uma maneira mais coletiva, mais justa (Professor Isaach).

Os relatos dos professores apontaram a necessidade de reformulações nos currículos dos cursos de formação de professores, mas, para além disso, sinalizaram que é preciso romper com as barreiras atitudinais que negam, invisibilizam, excluem os diferentes sujeitos que não estão dentro do modelo ideal instituído. Relatos que explicitam práticas de respeito à diversidade e práticas anunciadoras da esperança que, como bem ressalta Paulo Freire (1992), “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; [...] Esperançar é se levantar, [...] esperar é construir, esperar é não desistir! [...], esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

A gente não tem que esperar a escola se preparar pra receber o aluno, porque nunca vai estar preparada. A gente se prepara com esse aluno!...]Caminho para uma prática pedagógica inclusiva, eu me esforço para caminhar, eu não sei se consigo ainda exercer de forma íntegra, até porque eu acho que é um movimento. A gente não tem uma prática inclusiva, a gente constrói. E aí eu tô nesse processo de construção, tenho sempre é me despir dos meus próprios preconceitos e enxergar possibilidades (Professor Isaach).

Então a minha prática pedagógica, independente de recursos, ela é uma prática inclusiva exatamente por isso, pelo respeito que tem em cada um deles, inclusive aos saberes deles[...]. Que a gente consiga resistir e lutar, por uma educação que seja pública e de qualidade, de fato, e que seja inclusiva em todos os sentidos. [...] a defesa da educação pública, da educação inclusiva, da educação anti-racista, anti-machista, anti-opressora, é fundamental, independente de que local que estejamos. Essa educação do respeito à diversidade é fundamental pra gente conseguir é... (pausa) mudar o quadro social que a gente tem hoje (Professora Imani).

Diante do exposto, entende-se que a formação do professor se caracteriza como ponto substancial para a escola se tornar inclusiva, uma vez que as práticas cristalizadas nos modelos homogeneizadores precisam ser problematizadas para que atendam toda a diversidade humana que está presente no interior da escola⁸. Para isso, os diferentes modos e tempos de aprender precisam estar pensados na formação docente, de modo que a prática pedagógica assente sua ação numa perspectiva heterogênea e inclusiva, capaz de articular ações pedagógicas que atendam estudantes com e sem deficiência.

Para tanto, a educação aberta à diversidade, deve repercutir nos cursos de formações dos professores, nos currículos escolares, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, refletindo nos planejamentos de atividades, recursos e estratégias de modo que se possibilite a aprendizagem de todos os estudantes.

⁸ Ressalte-se que neste trabalho se compreende que o professor não é o único responsável pela inclusão e que, portanto, existem outras variáveis intervenientes neste processo. Porém, compreende-se o professor como um grande articulador da inclusão no contexto da sala de aula.

6. PRODUTO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O DUA

*“As pegadas das pessoas que andaram
juntas nunca se apagam”
Provérbio Africano*

Como parte da pesquisa-ação colaborativa, após o diagnóstico da realidade da escola e dos professores, foi proposta, em comum acordo com os participantes, um processo formativo sobre o DUA.

A formação foi realizada com professores do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e professores da EJA, durante um mês, em dias de segunda-feira e quarta-feira, previamente acordado com os professores. Foram nove encontros, organizados em momentos síncronos (seis encontros formativos) com a presença da pesquisadora, professores, coordenação, direção da escola e convidados, via *Google Meet*, e em momentos assíncronos (três momentos formativos), permitindo aos professores desenvolverem momentos autoformativos, momentos de estudos realizados em horários de acordo a preferência de cada participante. Os momentos síncronos totalizou 10 horas. As oficinas formativas foram iniciadas com a presença de 13 participantes, no entanto quatro desistiram no decorrer, sendo que três justificaram problemas de saúde na família e uma justificou que estava com problemas na conexão da internet. Assim, ao final, concluíram nove professores.

Schnetzler (2003) destaca três razões para justificar a formação continuada de professores, dentre elas, a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo de ensino e aprendizagem só acontece pela ação do professor, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Assim, a formação continuada sobre o DUA teve como objetivos: (i) conhecer os princípios orientadores do DUA como estratégia para construção de práticas pedagógicas inclusivas; (ii) refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas baseadas no DUA no processo de inclusão de estudantes; e (iii) elaborar planejamentos de práticas pedagógicas baseadas no DUA.

As oficinas formativas envolveram a utilização de diversos recursos com vistas a possibilitar a construção e o compartilhamento de saberes e experiências

entre os docentes participantes. Assim, foi organizado um quadro apresentando encontro, data, conteúdo, objetivo específico e atividade sistematizando o planejamento da formação continuada (Quadro 5).

Quadro 5: Planejamento da Formação Continuada sobre DUA

Encontro	Data	Conteúdo	Objetivos	Atividade
1º momento formativo síncrono	02/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - A diferença como condição humana. - Introdução ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para uma prática pedagógica inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o atendimento à diversidade de estudantes na sala de aula. - Conhecer o DUA como uma estratégia para uma prática pedagógica inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem “Homem Vitruviano” • Levantamento do conhecimento prévio sobre DUA (usando PADLET). • Introduzir a abordagem do DUA (slides) • Vídeo: Medlies- Inclusão https://www.youtube.com/watch?v=RC8WyoItPNM
2º momento formativo assíncrono		<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência e diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os conceitos de deficiência e diferenças, compreendendo a deficiência como expressão de uma diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao vídeo https://www.youtube.com/watch?v=iQKD5mIMJsM • Registrar as principais informações sobre deficiência e diferenças
3º momento formativo síncrono	07/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores: o princípio do engajamento e o princípio da representação 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os princípios orientadores do DUA para o desenvolvimento de planejamento pedagógico, considerando as múltiplas formas de engajar os estudantes e as múltiplas formas de apresentar dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as principais informações levantadas no vídeo. • Exibição de slides sobre o princípio do engajamento e o princípio da representação • Atividade coletiva: elencar atividades que exemplifiquem o princípio do engajamento e o princípio da representação.

4º momento formativo síncrono	09/12/2020	- O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores: o princípio da ação e expressão	- Conhecer os princípios orientadores do DUA para o desenvolvimento de planejamento pedagógico, considerando as múltiplas formas de expressar a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Autodescrição: cada participante irá fazer o exercício da descrição. • Exposição de slides sobre o princípio da ação e expressão • Construção de mapa conceitual(individual), sobre o DUA e os princípios orientadores. • Vídeo “Perfeito” com audiodescrição https://www.youtube.com/watch?v=kC3V0lr dKK0
5º momento formativo assíncrono		- Estilos de aprendizagem	- Conhecer os diversos estilos de aprendizagem para atender a diversidade de estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de artigos: “Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo”⁹ ; “ Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino Fundamental I”¹⁰

⁹ SCHMITT,C.S., DOMINGUES, M.J.C.S. Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação, v. 21, n.2,p. 361- 385, 2016.

¹⁰ MORAES,J.C.P., MARTINS,C.M., FANTINATI, R.E. Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino do Fundamental I. In.: Pensar Acadêmico, Manhauçu, v.17, n.1,p.01-13, janeiro-abril, 2019.

6º momento formativo síncrono	14/12/2020	- O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos de aprendizagem:	- Conhecer os diversos estilos de aprendizagem para atender a diversidade de estudantes	<ul style="list-style-type: none"> Mesa dialógica com convidados: Ednilson Sacramento, Débora, Yndiara prof. Thiago, profª. Nelma Sandes Galvão e profª. Ana Paula
7º momento formativo assíncrono		- Estudo de caso - Planejamento de uma aula baseada nos princípios do DUA	- Refletir sobre estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. - Praticar a elaboração de um plano de aula que atenda estudantes com e sem deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de um estudo de caso Propor estratégias que favoreçam a aprendizagem. Escolher um conteúdo e planejar uma aula que atenda a diversidade de estudantes da sala de aula.
8º momento formativo Síncrono	16/12/2020	- Apresentação dos planos de aula. -Apreciação pelos participantes dos planos de aula. - Alterações se necessária no plano de aula.	- Demonstrar os conhecimentos apreendidos sobre DUA. - Analisar os planos de aula coletivamente. - Revisar os planos de aula	<ul style="list-style-type: none"> Música “Cota não é esmola”- https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM Leitura e revisão dos planos de aula
9º momento formativo síncrono	21/12/2020	- Apresentação dos planos de aula. - Avaliação escrita do curso	-Saber planejar uma aula diversificada.	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar os planos de aula baseados nos princípios do DUA. Avaliar o curso de formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

6.1 O PERCURSO FORMATIVO

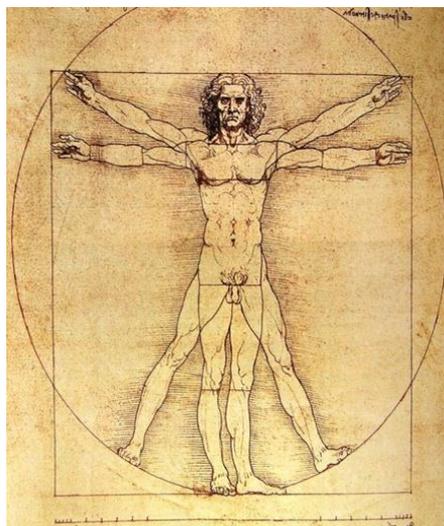
1º Momento formativo (síncrono)

No primeiro encontro foram apresentados a pesquisa e os objetivos da formação continuada sobre o DUA, sendo destacada a importância da presença e colaboração dos participantes em todo processo e a característica dialógica e colaborativa dos encontros formativos.

O encontro teve a duração de 1h15m43s, sendo socializado o conteúdo, objetivos específicos e as atividades propostas para o dia. A temática discutida nesse primeiro momento versou sobre a diferença como condição humana, promovendo reflexões sobre o modelo ideal de homem legitimado pela sociedade. Para isso, foi apresentado um slide com a imagem do Homem Vitruviano (Figura 8), de Leonardo da Vinci. Os participantes fizeram a leitura da imagem, suscitando uma discussão sobre a representação de um padrão determinado, simbolizando a medida correta. A discussão foi, então, extrapolada, refletindo nas concepções de homem e de escola que permeiam os cursos de formação de professores e acabam por nortear o planejamento das práticas pedagógicas na busca do modelo ideal de estudante. Esse debate permitiu a conclusão de que precisa ser revisitada e modificada a concepção de homogeneização de estudantes, de ritmos e estilos de aprendizagem.

A reflexão feita deu margem para abordagem do panorama histórico da exclusão à inclusão, os movimentos pela inclusão, o modelo médico de deficiência e o modelo social de deficiência. Esse histórico trouxe para a pauta documentos internacionais assinados pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990) e na Conferência Mundial sobre Educação Especial, Salamanca (1994). É válido registrar que esse debate foi também permeado pela discussão sobre o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, quando foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida como uma ameaça a educação inclusiva brasileira, propondo o retorno das classes especiais.

Figura 8: Homem Vitruviano



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_\(desenho_de_Leonardo_da_Vinci\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_(desenho_de_Leonardo_da_Vinci))

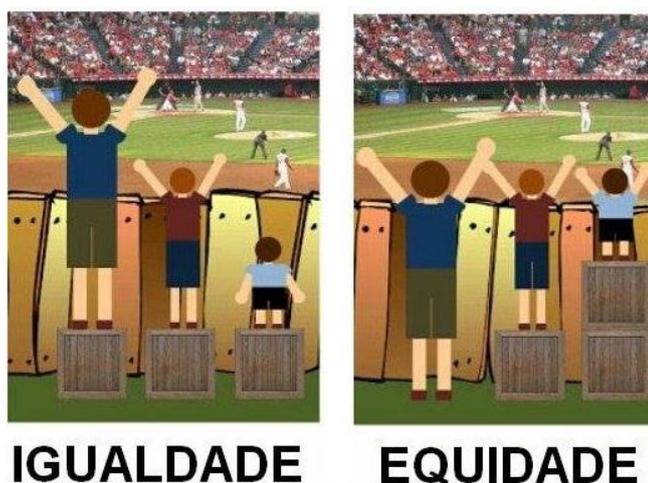
Audiodescrição da figura 8 Ilustração do **Homem Vitruviano** - desenho de Leonardo da Vinci - 1490, durante o Renascimento. A imagem com fundo amarelado, mostra um homem nu, cabelos cacheados longos até a altura do pescoço. O homem está representado numa sobreposição de imagens. Ambas são iguais, porém formam quatro posições diferentes. Numa delas, os braços fazem um ângulo de 90 graus; e noutra, eles aparecem mais acima da cabeça. Uma das posições, um par de pernas aparecem fechadas enquanto o outro par, abertas. As posições dos braços e pernas, demarcam um quadrante que delinea todo o corpo, seguido de uma esfera oval que circunda todo o desenho.

Ainda nesse encontro refletiu-se sobre igualdade e equidade a partir de duas imagens (Figura 9). Nesse debate uma professora falou sobre a diferença entre igualdade e equidade, colocando que a equidade é a oferta de diversos recursos para o estudante aprender. Como a figura apresentada, há estudantes que precisam de mais intervenções pedagógicas, outros precisam de pouca intervenção. Essa conclusão possibilitou a relação com os princípios do DUA que acionam, no processo de ensino e de aprendizagem, múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação da informação/do conteúdo e múltiplas formas de expressão da informação/conteúdo, em atendimento à diversidade humana.

Em seguida, os participantes refletiram sobre algumas possibilidades para

inclusão escolar: prática pedagógica fundamentada na pedagogia crítica; formação docente inicial e continuada que permitam aos professores (re)construir concepções, ressignificar conceitos e incorporar novos saberes para o fazer pedagógico; visibilizar a diversidade como parte da essência humana; desconstruir práticas excludentes, homogêneas; desenvolver práticas pedagógicas que acolham os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e o direito de aprender de todos. Nesse momento, esses aspectos foram relacionados com a proposta do DUA, apresentando caminhos que corroboram para maximizar a participação e aprendizagem dos estudantes.

Figura 9: Igualdade e equidade



Fonte:<http://diariosdeumafeminista.blogspot.com/2016/12/feminismo-uma-questao-de-igualdade-ou.html>

Audiodescrição da figura 9: a primeira imagem tem três meninos de tamanhos diferentes, cada um em cima de um caixote, com braços levantados assistindo um jogo de futebol. Abaixo tem escrito IGUALDADE. A segunda imagem, aparece os três meninos, o maior sem caixote, o segundo em cima de um caixote e o menino menor está em cima de dois caixotes. Abaixo tem escrito EQUIDADE.

Ao final do encontro foi solicitado aos participantes que, por meio do acesso ao

link disponibilizado no chat, escrevessem quatro palavras sobre o que sabem e acreditam o que é DUA. Cada participante também apresentou uma das palavras escritas, aparecendo afirmações como: “modelo”, “aprendizagens”, “oportunidade”, “possibilidade”, “acessibilidade”, dentre outras. Assim, o padlet gerou a nuvem de palavras referentes ao DUA, como pode ser observado na figura abaixo, a palavra que mais se destacou foi planejamento.

Figura 10: Nuvem de palavras sobre DUA



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Audiodescrição da figura 10: Imagem de fundo cinza, contendo várias palavras coloridas, distribuídas aleatoriamente, que remetem ao DUA.

A partir da figura 11, os participantes foram motivados a estabelecer a relação entre a imagem e DUA. A reflexão girou em torno da escada como uma barreira para as diferentes pessoas representadas na imagem (mãe com o bebê no carrinho, pessoa com uma mala de rodinhas, pessoas com mobilidade reduzida), assim como uma forma única de ensinar não funciona para todos, pois não se tem um único caminho para aprender.

Figura 11: Pra quem acha que acessibilidade é coisa só de cadeirante



Fonte: <https://casadaptada.com.br/2015/07/pra-quem-acha-que-acessibilidade-e-coisa-so-de-cadeirante/>

Audiodescrição da figura 11: A imagem em desenho linear apresenta uma cena (central), onde aparecem quatro pessoas em fila, sendo a primeira, uma senhora empurrando um carrinho com um bebê; o segundo é um homem que carrega uma mala de carrinho, seguido de um senhor idoso usando uma bengala. A última pessoa, é uma senhora obesa. Eles estão parados em frente à uma escadaria longa e no alto das cabeças de todos, saem sinais de interrogação e símbolos de indignação. Abaixo da imagem, segue: "PRA QUEM ACHA QUE ACESSIBILIDADE É COISA SÓ DE CADEIRANTE".

Na continuidade foi apresentado o surgimento do DUA, partindo dos princípios do Universal Design da arquitetura para a educação, configurando-se como uma concepção pautada num planejamento curricular flexível e responsivo às especificidades e necessidades dos estudantes nas suas diversas condições. O termo universal indica que todos têm direito, logo nenhuma barreira pode ser construída, impedindo que as pessoas tenham acessibilidade, arquitetônica, comunicacional e metodológica. Logo depois, foram apresentados alguns exemplos locais de acessibilidade para todos (um edifício localizado na avenida Getúlio Vargas projetado a partir do princípio equitativo e um shopping da cidade que tem

portas e torneiras com sensores), além das figuras 12,13 e 14 que ilustraram a importância dos princípios do Desenho Universal.

Figura 12: Princípios do Desenho Universal nos ambientes – sensor em torneiras



Audiodescrição 12: imagem fotográfica de uma torneira prateada, em forma curva e afunilada, jorrando água sobre um par de mãos unidas em forma de concha, sobre a cuba da pia. Uma seta vermelha aponta para o dispositivo de sensor localizado ao final da torneira. Em destaque, num recorte, à direita superior da torneira, a imagem do mesmo dispositivo.

Fonte: <https://www.ofertaviva.com.br/produto/gappo-misturador-da-bacia-do-banheiro-torneira-da-bacia-torneira-torneira-de-agua-torneiras-sensor-automatico-infravermelho-sens.html>

Figura 13: Princípios do Desenho Universal nos ambientes – sensor em portas



Audiodescrição 13: imagem fotográfica de um homem de pele branca, cabelos curtos, trajando camisa branca, bermuda cinza à altura dos joelhos, segurando dois livros, com o braço direito, a altura da cintura. O homem entra num espaço com portas largas de vidro, caixa na cor cinza.

Fonte: https://www.agtel.com.br/porta_com_sensor_de_presenca.php

Figura 14: Princípios do Desenho Universal nos ambientes



Audiodescrição 14: Imagem fotográfica com uma mulher branca, cabelos claros, curtos, usa uma cadeira de rodas. Veste uma camiseta branca, a parte de baixo, em jeans. Apoia o braço direito num balcão, próximo à mão, alguns papéis. À esquerda, um monitor de computador. Ao fundo, uma parede com nichos contendo produtos de beleza.

Fonte: <http://cadeiravoadora.com.br/salao-de-beleza-acessivel-em-belo-horizonte/>

Na discussão sobre o DUA recorreu-se a mais um recurso imagético (Figura 15), possibilitando aos participantes visualizarem a concepção do DUA para remoção de toda e qualquer barreira que possa impedir o acesso à aprendizagem, baseando o planejamento da prática pedagógica nos três princípios: redes afetivas – estimular por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem (o porquê da aprendizagem); redes de representação – apresentar informações e conteúdos de diferentes formas (o quê da aprendizagem) e redes estratégicas – diferenciar as maneiras de expressar o que os alunos sabem (o como da aprendizagem).

O encontro foi finalizado com a obra de Tarsila do Amaral “Operários” retratando a diversidade como potencializadora das relações humanas, representando como o planejamento da prática pedagógica pode atender aos diferentes sujeitos na sua singularidade. Alguns professores falaram sobre a importância desse momento para a formação:

Valeu muito participar desse momento. Pensar no Desenho Universal é pensar para todos. A gente pode pensar em uma aula que realmente é adequada para todos. É uma proposta bem interessante e que dá pra gente fazer sim! (Professora Dandara).

Confesso que não conhecia o que era o DUA, mas fiquei bastante curioso pra saber como a proposta pensa o trabalho docente, a organização do trabalho pedagógico. (Professor Akin).

Esse momento aqui tá sendo muito bom! Eu sempre tive falta disso. Da gente conversar. Foi muito bom! Essa expressão eu não conhecia, mas eu gostei muito dessa ideia e já começo até em pensar como posso incorporar no meu dia-a-dia. Foi muito bom mesmo. Obrigada! (Professora Luena).

Figura 15: Neve na rampa e escada



Fonte: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/12/aula-O-Papel-da-Escola-nas-Dificuldades-de-Aprendizagem.pdf>

Audiodescrição da figura 15: imagem em desenho colorido, apresenta em segundo plano, a parte externa de um ambiente, com uma escada à frente e na lateral, uma rampa. Ambos, cobertos por neve. Em frente a escada, um grupo de crianças. Na esquerda, um homem cadeirante, indaga: - VOCÊ PODE TIRAR A NEVE DA RAMPA? O segundo homem que retira a neve da escadaria, responde: -TODAS AS CRIANÇAS ESTÃO ESPERANDO PARA USAR AS ESCADAS. SÓ QUANDO TERMINAR AQUI VOU TIRAR A NEVE DA RAMPA. Por último, o mesmo homem cadeirante replica: - MAS, SE VOCÊ TIRAR A NEVE DA RAMPA, TODOS PODEM USÁ-LA.

2º momento formativo (assíncrono)

A proposta para esse momento assíncrono teve como objetivo refletir sobre os conceitos de deficiência e diferenças, compreendendo a deficiência como expressão de uma diferença. Os participantes receberam o link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM> para assistirem, sendo desafiados a registrar as principais informações sobre deficiência e diferenças para socialização no próximo encontro.

3º momento formativo (síncrono)

No terceiro momento formativo, com duração de 1h18m10s, foi retomada a proposta referente ao momento assíncrono, sistematizando as principais informações sobre deficiência e diferenças. Alguns professores socializaram pontos discutidos no vídeo, como: a construção de um ser deficiente e o deficiente, rótulos sociais e mudanças de paradigmas. As discussões geradas a partir do vídeo sobre impedimentos sociais, permitiram dar continuidade ao estudo dos princípios do DUA.

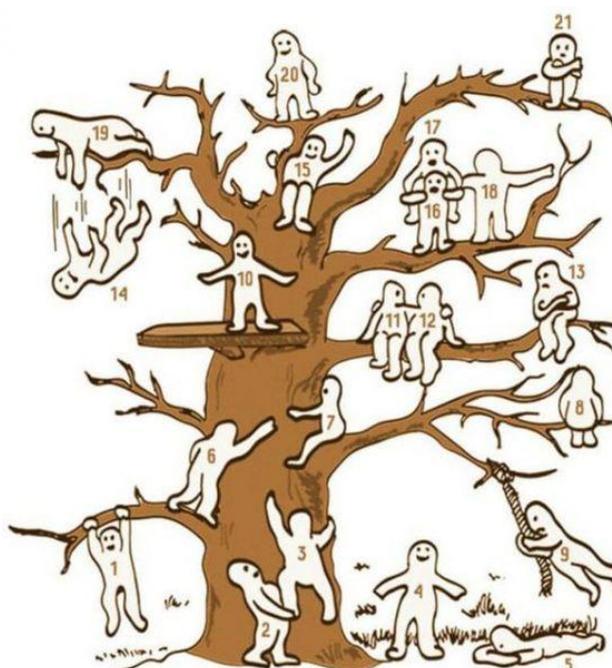
Em seguida o princípio do engajamento (redes afetivas) e o princípio da representação (redes estratégicas), foram apresentados entrelaçando as informações com exemplos de como os professores podem desenvolver um planejamento fundamentado nesses princípios orientadores do DUA, de modo que ampliem as possibilidades de acesso de um maior número de estudantes ao conteúdo.

Durante a formação, alguns participantes trouxeram dúvidas, questionamentos e a pesquisadora retomou os princípios, trazendo mais claramente que o DUA propõe um planejamento que extrapole a aula expositiva, ressaltando que ela pode ser uma das formas de representar o conteúdo, mas se pode recorrer a outras estratégias, recursos e atividades que oportunizem incluir os estudantes. A pesquisadora se reportou ao painel interativo (nuvem de palavras) que foi construído no primeiro dia de formação, exemplificando como pode ser utilizado tanto como atividade para motivar os estudantes, como também, um recurso para apresentar uma nova informação/conteúdo. Outros exemplos foram apresentados: incentivar a discussão em sala de aula por meio de atividades em pequenos grupos; encenações sobre o assunto, debates, estudos de caso e outras atividades que deem aos alunos mais de uma maneira de interagir na aula; apresentar um desafio, uma situação-problema, leitura de manchete de jornal, de gráficos, de imagem; a mesma informação/conteúdo apresentado através de áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, foto, recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, objeto concreto, aula expositiva, uso de tecnologia, mapa conceitual.

Instigando mais os participantes a refletirem sobre o respeito à diversidade para construção de práticas pedagógicas inclusivas, foi solicitado que, a partir da figura 16, os participantes escolhessem um número correspondente ao boneco e

compartilhassem suas interpretações. Os números 6,7,17,18 foram os mais escolhidos, associado ao equilíbrio, partilha, um ajudando o outro, sujeitos em construção, trazendo reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Analisaram que todos estão em uma mesma árvore, porém na caminhada uns são andaimes para outros, como os bonecos 2 e 3, outros precisam de mediação mais individuais, em outros momentos atividades em grupos.

Figura 16: Bonecos na árvore



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/412923859570373589/>

Audiodescrição da figura 16: A imagem em desenho apresenta uma árvore de tronco marrom, com vários galhos, sem folhas. Nesta árvore, estão distribuídos nos galhos, vários bonecos. Estes estão enumerados e aparecem em pares ou individualmente, de frente, de costas, sentados, em pé, pendurados. Ao chão, aparecem bonecos subindo no tronco, em pé e deitado embaixo da árvore.

No decorrer do momento formativo, uma professora falou sobre a aprovação automática difundida, solicitando que a pesquisadora esclarecesse se tem validade. Na oportunidade foi orientado aos professores que é necessário pensar

em estratégias que potencializem ao máximo as possibilidades dos estudantes, oferecendo condições de aprendizagem. Refletiu-se também que a aprovação automática nega o direito de aprender do estudante, no momento em que acredita que ele não tem condições intelectuais para tal aprendizagem.

Finalizando o encontro, foram destacados elementos que precisam ser considerados no planejamento de uma prática pedagógica inclusiva: ZDP, aprendizagem colaborativa, atividades individuais, organização do tempo pedagógico e espaço, recursos materiais (motivadores, de apoio à apresentação do conteúdo ou estruturador) e redes de apoio.

4º momento formativo (síncrono)¹¹

O encontro, com duração de 2h23m41s, foi iniciado com o exercício da autodescrição por cada participante. Alguns falaram que não tinham conhecimento sobre esse recurso e a prática foi importante para pensarem sobre os detalhes que a prática pedagógica exige para alcançar os objetivos. Assim, foi também pontuado brevemente sobre o recurso da legenda, que não só beneficia o estudante surdo, mas a qualquer pessoa, por exemplo quando usada em um ambiente onde o áudio não pode ser disponível, sendo, portanto, um recurso inclusivo.

De forma resumida, os dois princípios do DUA estudados no encontro anterior foram retomados e, posteriormente, a discussão centralizou em torno do princípio da ação e expressão, o qual permite o professor diversificar as estratégias para contemplar os estilos de aprendizagem dos estudantes e oportuniza ao estudante demonstrar como entendeu e assimilou o conhecimento, usando também a Tecnologia Assistiva. Foi salientado que o princípio da ação e expressão é um feedback para o professor reavaliar o processo e quais ajustes são necessários, visando a aprendizagem.

Outro ponto relevante, foram as discussões acerca dos termos adaptação e diferenciação, que foram sinalizados pelos participantes como uma necessidade do grupo, frente os impasses que vivem no momento da avaliação na escola, especialmente para os estudantes com deficiência. Um professor trouxe o termo adequação, solicitando que foi explicado e, após a fala da pesquisadora, ele

¹¹ Essa formação foi realizada duas vezes, a pedido de dois professores que não tiveram com participar no dia que foi realizada para os demais, teve a duração de 1h22m41s.

concluiu que diferenciação e adequação tem o mesmo objetivo que é atender a todos, considerando variabilidade, diversidade de recursos, estratégias e atividades para estudantes com ou sem deficiência. Foi salientado que a diferenciação pedagógica envolve entender como o estudante aprende, como responde, quais estratégias são adequadas para a necessidade do estudante.

Em síntese, os participantes perceberam como os três princípios norteadores do DUA estão interligados e subsidiam o planejamento de uma prática pedagógica inclusiva, entendendo que a perspectiva inclusiva indica que todo estudante precisa ser atendido na sua especificidade e necessidade.

5º momento formativo (assíncrono)

Com o intuito dos participantes conhecerem os estilos de aprendizagem, possibilitando que esse conhecimento reverbere nos planejamentos, foram disponibilizados dois artigos para leitura, “Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo”¹² e “Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino Fundamental I”¹³, servindo de base também para a discussão do próximo encontro síncrono.

6º momento formativo (síncrono)

Nesse encontro, com duração de 2h50m, foi organizada uma mesa dialógica com a participação dos professores Anna Paula Santana Conceição¹⁴, Thiago Alves Barbosa¹⁵ e da professora Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão¹⁶, do jornalista Ednilson Sacramento¹⁷ e das intérpretes Débora Andrade¹⁸ e Yndiara

¹² SCHMITT,C.S., DOMINGUES, M.J.C.S. Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação, v. 21, n.2,p. 361- 385, 2016.

¹³ MORAES,J.C.P., MARTINS,C.M., FANTINATI, R.E. Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino do Fundamental I. in.: Pensar Acadêmico, Manhauçu, v.17, n.1,p.01-13, janeiro-abril, 2019.

¹⁴ Graduada em Letras Vernáculas (UEFS); Graduada em Letras/LIBRAS (UNIASSELVI); Especialista em LIBRAS; professora de Português/LIBRAS para estudantes surdos do CAP. Pessoa surda.

¹⁵ Mestrando do PPGECDI; Graduado em Ciências Biológicas (UFRB); Professor da rede estadual de ensino da Bahia; Membro do grupo de pesquisa sobre Educação, Diversidade e Inclusão.

¹⁶ Doutora em Educação (UFBA); Mestre em Educação (UFBA); Especialista em fonoaudiologia/linguagem (UNEB); Graduada em Psicologia (UFBA); Professora da UFRB.

¹⁷ Jornalista e consultor em audiodescrição; Graduado em Produção Cultural (UFBA); Membro da rede PCD(Pessoa com Deficiência); Pessoa cega.

¹⁸ Graduada em Pedagogia; Tradutora/ intérprete de LIBRAS.

Damasceno¹⁹, com o tema “O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos de aprendizagem”. Essa atividade teve como objetivo conhecer os diferentes estilos de aprendizagem para atender a diversidade de estudantes.

Figura 17: Card de divulgação da mesa dialógica

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Tema: O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos de aprendizagem

Anna Paula Conceição
Pós-Graduada em LIBRAS e docente do CAP

Tiago Barbosa
Mestrando pela UFRB, biólogo e docente da rede estadual da Bahia

Nelma de Cássia Galvão
Prof.ª Dr.ª da UFRB

Ednilson Sacramento
Jornalista e consultor em audiodescrição, membro da rede PCD BAHIA.

Delma Pereira
Mestranda pela UFRB e docente da rede municipal de Feira de Santana (mediadora)

Débora Andrade
Pedagoga e tradutora intérprete de LIBRAS

Yndiara Damasceno
Professora de LIBRAS e Tradutora intérprete UFRB-CETENS

Data: 14/12/2020 (segunda-feira)
Horário: 14:30
Pelo Google meet
<https://meet.google.com/jjw-wjhn-enj>

Fonte: Card elaborado pela pesquisadora (2020).

Audiodescrição da figura 17: Card com fundo em tom cor de rosa claro. Na parte superior, ao lado esquerdo identidade visual da UFRB, centralizado Programa de Pós-graduação em Educação Científica, inclusão e diversidade. Abaixo centralizado Formação Continuada sobre O Desenho Universal para a Aprendizagem. Logo a seguir o tema O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos da aprendizagem. Abaixo 7 quadros, 4 dispostos lado a lado com imagens dos palestrantes e mais 4 dispostos lado a lado, com as informações dos palestrantes. E mais abaixo, 3 quadros dispostos lado a lado com imagens dos palestrantes e mais 3 dispostos lado a lado, com as informações dos palestrantes. Primeiro quadro a esquerda imagem da professora Anna Paula Conceição, Pós- Graduada em LIBRAS e docente do CAP. Segundo quadro imagem do professor Tiago Barbosa, mestrando da UFRB, biólogo e docente da rede estadual da Bahia. Terceiro quadro imagem da Prof.ª. Dr.ª. Nelma de Cássia Galvão, docente da UFRB. No 4º quadro imagem do jornalista Ednilson Sacramento, consultor em audiodescrição, membro da rede PCD BAHIA. Logo abaixo, no quinto quadro imagem da mediadora Delma Pereira, mestranda da UFRB e docente da rede municipal de Feira de Santana. No 6º quadro imagem da intérprete do evento Débora Andrade, pedagoga e tradutora intérprete de LIBRAS. E no sétimo quadro imagem da intérprete Yndiara Damasceno, professora de LIBRAS e Tradutora intérprete UFRB-CETENS. No último quadro, com fundo verde, imagem contendo data: 14/12/2020 (segunda-feira), horário: 14:30, pelo Google meet: <https://meet.google.com/jjw-wjhn-enj>

organizar a prática pedagógica considerando as seguintes estratégias para a aprendizagem do estudante surdo: visualização de imagens acompanhadas com os vocábulos; criação de frases através da ilustração; produção de textos curtos; leitura e compreensão de livros e textos pequenos em LIBRAS; atividades que favoreçam o reconhecimento dos vocabulários específicos e o entendimento dos significados das palavras; uso de materiais visuais; relação entre imagens, palavras e sinais. A professora concluiu sua fala ressaltando que é preciso muitas mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas, pois, na maioria das vezes, as escolas trabalham um currículo para ouvintes e o aluno surdo fica sem acesso a Língua Portuguesa escrita.

É oportuno salientar que a participação das intérpretes em todo o encontro, foi de fundamental importância para acessibilidade comunicacional tanto para Anna Paula, como para os participantes, traduzindo as informações da convidada em LIBRAS e, simultaneamente, em Língua Portuguesa (oral), permitindo a comunicação entre todos.

Dando continuidade, o segundo convidado Ednilson, trouxe também contribuições da sua experiência de pessoa cega, destacando que é importante, primeiramente, que o professor conheça o sujeito, de qual forma ele consegue aprender e quais são os recursos (audiodescrição, caracteres ampliados, mapas com alto relevo, maquetes, entre outros) que podem ser usados como suportes para a aprendizagem do estudante cego. Por fim, o convidado encerrou dizendo: “se temos uma variedade de estilos de aprendizagem, precisamos conhecer uma diversidade de modos de ensinar”.

Em seguida, o professor Thiago relatou suas experiências escolares no ensino de Biologia no Ensino Médio, tendo uma estudante cega em sua sala de aula. O professor evidenciou que o rompimento das barreiras atitudinais e a formação, inicial e continuada, participando de grupos de estudo acerca da diversidade e inclusão, foram decisivos para ele construir uma prática pedagógica inclusiva, entendendo que a deficiência não limita o estudante, não é um atestado de incapacidade, mas as condições precisam ser favoráveis para ela e para todos.

Assim, o professor foi discorrendo sua fala dizendo que no primeiro contato que teve com a estudante, ele buscou saber se era usuária de Braille, se tinha acesso a reglete, computador, celular, Tecnologia Assistiva, enfim, queria saber

quais recursos a estudante tinha acesso. Segundo o professor, a estudante se mostrou surpresa com o interesse, pois na escola nenhum professor tinha o cuidado de saber sobre ela, como também quando queria alguma informação referente a ela, se dirigia a escriba que a acompanhava. Logo após, socializou algumas práticas que desenvolveu com toda turma, visando também atender a estudante, a exemplo do conteúdo nutrição e sistema digestório, onde os estudantes desenharam a estrutura do corpo humano, contornando as estruturas com alto relevo ou usando diferentes tipos de textura. Dentro do mesmo conteúdo foi relatado o uso de barbante, com diversos tipos de nós, para apresentar o conteúdo “representação das cadeias de carboidratos, lipídios e proteínas”. Essa ação tornou possível, para a estudante e também para toda a turma, a melhor compreensão pelo uso do material concreto. Outras práticas foram socializadas, como: revisão de conteúdos através de áudios; maquete com bexiga, mangueiras e garrafas para o estudo sobre sistema respiratório; vídeos curtos com descrição; direcionar a fala para ficar mais perto da estudante; avaliações diversificadas- seminário, debate, avaliação oral, escrita de textos, áudios; disponibilização de textos através de smartphone para todos os estudantes etc. Essa socialização tornou possível aos participantes se aproximarem da concepção do DUA, maximizando as possibilidades de acesso ao conteúdo para todos.

A professora Nelma Galvão iniciou sua fala, enfatizando a proposta do DUA como um aliado a diversidade e aos estilos de aprendizagem (visual, tátil, auditivo, leitor, escritor), trazendo a discussão acerca da plasticidade/flexibilidade do cérebro. A partir daí, as reflexões giraram em torno da interação com o meio para o desenvolvimento do cérebro e que o meio precisa ser modificado para favorecer o desenvolvimento da pessoa, oferecendo estratégias, metodologias e instrumentos, visando a aprendizagem. Outro aspecto destacado foi o uso da Tecnologia Assistiva como apoio as práticas pedagógicas, corroborando com o entendimento de recursos e estratégias diversificadas na promoção da inclusão escolar. Dessa forma, foram dadas orientações de como o professor pode ressignificar o processo de ensino e aprendizagem no sistema de leitura e escrita em braile, modelos bi e tridimensionais, leitura dos textos, audiodescrição das imagens, mapa tátil sonoro, transformar as imagens em modelos bidimensionais e tridimensionais, os softwares leitores de tela recursos de TA: scanners com voz; orcam – óculos com scan e voz,

aplicativos para tradução em libras (hand talk, prodeaf móvel, vlibras...). A professora concluiu pontuando que existem situações específicas de adaptação para o estudante ter acesso ao currículo, a exemplo da presença do intérprete na sala de aula para o estudante surdo.

Essa partilha de saberes e fazeres com todos que estavam presentes, convidados, professores, coordenadora e diretora da escola, foi de uma significância ímpar para a formação pessoal e profissional, pois as discussões trazidas pelos convidados favoreceram o repensar de atitudes e a compreensão sobre a necessidade de construção de práticas mais inclusivas.

7º momento formativo (assíncrono)

Foram enviados para os professores dois estudos de caso (Apêndice I) para leitura com o objetivo de propor estratégias que favoreçam a aprendizagem dos casos apresentados. Após essa atividade, a proposta seguinte foi a escolha de um conteúdo para elaboração de um planejamento pedagógico (Apêndice G) que atendesse a diversidade de estudantes da sala de aula, considerando os princípios do DUA.

8º momento formativo (síncrono)

Nesse encontro, com duração 1h20m, foi retomada a proposta do último momento assíncrono e os participantes puderam socializar os planejamentos que elaboraram baseados nos princípios do DUA. Alguns apresentaram o que conseguiram produzir e os demais foram fazendo alguns ajustes e dando sugestões, quando necessário. Outros esclareceram pontos que tinham dúvidas, a fim de elaborarem o planejamento que seria apresentado no último encontro.

9º momento formativo (síncrono)

Esse momento, com duração de 1h01m, foi o último dia da formação continuada sobre os princípios do DUA. Nesse encontro os participantes socializaram os planejamentos²⁰ que foram elaborados a partir dos princípios do

²⁰ Dois professores não apresentaram o planejamento pedagógico, devido a problemas de saúde na família.

DUA para construção de práticas pedagógicas inclusivas (Anexo A). É oportuno realçar, que a elaboração dos planejamentos é o resultado da colaboração entre pesquisadora e professores nesta pesquisa.

No decorrer das apresentações, foi destacado por eles que a elaboração do planejamento a partir do DUA é possível e tem aplicabilidade. É válido registrar que alguns professores sinalizaram que o DUA organizou e potencializou algumas práticas que já desenvolviam, por exemplo uma professora relatou que um vídeo, que ela colocou no planejamento para contemplar os princípios do DUA, já havia sido usado anteriormente, porém não tinha observado que tinha legenda. Além disso, eles avaliaram que a formação aguçou o olhar, a intencionalidade no momento de escolher o recurso, atividade e estratégia para contemplar a diversidade presente na sala de aula.

Com base no exposto, é possível afirmar que os objetivos propostos na formação foram alcançados, na medida que os participantes refletiram e problematizaram concepções homogeneizadoras, as quais repercutem no ambiente escolar, na concepção de estudante e de como aprendem. De igual modo, os planejamentos elaborados, demonstram que houve a apropriação da proposta do DUA.

6.2 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES

Por compreender que a avaliação redireciona o trajeto com vista a melhorar o processo, os participantes avaliaram a formação continuada sobre o DUA através de um instrumento previamente elaborado (Apêndice H).

Em relação à pergunta como você avalia sua compreensão sobre o conteúdo apresentado, sete professores disseram que aprenderam o conteúdo e não ficaram dúvidas e dois apontaram que aprenderam o conteúdo, mas ficaram dúvidas.

Sobre a aplicabilidade do conteúdo da formação em sua prática pedagógica, foi avaliado positivamente, sendo que seis afirmaram é possível aplicar o conteúdo proposto no curso e três disseram que é parcialmente possível aplicar o conteúdo.

Ao ser questionado se a estratégia do DUA era nova para eles, dentre os nove professores que concluíram a formação, oito disseram que sim e um

professor disse que em parte, confirmando a necessidade de disseminação da proposta do DUA.

Os relatos a seguir, das professoras Adimu e Kiesa, revelam que o DUA ressignifica os saberes e fazeres da prática pedagógica.

Sim. Me chamou bastante atenção o fato de aplicar a mesma atividade para todos os alunos e não pensar em algo específico para o público especial (Professora Adimu).

Sim, sempre discutíamos sobre a educação inclusiva e a necessidade de cada estudante e se pensava em estratégias adaptadas para os alunos com necessidade especial. Com o DUA foi possível compreender que podemos elaborar estratégias que contemplem tanto aluno com ou sem deficiência (Professora Kiesa)

Os professores apontaram que usariam estratégias pedagógicas para potencializar a prática docente, citando a elaboração de planos de aula mais adequados às necessidades de todos e para todos os estudantes, usando materiais mais concretos, filmes, slides, mídias digitais, vídeos com audiodescrição e o planejamento mais voltado para as múltiplas aprendizagens.

No quesito autoavaliação, seis participantes consideraram satisfatória a participação nas discussões, um avaliou sua participação de forma muito satisfatória, outro participante percebeu que a participação foi regularmente satisfatória, como também outra professora sinalizou que sua participação foi pouco satisfatória. As professoras que sinalizaram a sua participação nas discussões durante o curso como regular e pouco satisfatório foram professores que não puderam participar de todos os encontros por questões pessoais.

No que tange a avaliação do curso, nos pontos referente ao planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso (conteúdo, objetivo, recursos e metodologia) e à estrutura e a organização da formação continuada (carga horária, conteúdo e atividades), indicaram que a formatação da formação permitiu reflexões teóricas que embasaram o grupo para reconstruir outros caminhos de ensino e de aprendizagem. Seis participantes avaliaram o curso de forma muito satisfatória e três satisfatória, o que mostra como o planejamento de cada encontro foi intencionalmente pensado e articulado para propiciar reflexão-ação-reflexão, dentro de um espiral formativo.

Estudiosos do DUA (ZERBATO, 2018; PAULINO, 2017; PRAIS, 2016; SOUZA, I. 2018; CONTE, 2019; MARTELLO, 2018; SOUZA, M. 2018; NEVES, 2019), afirmam que essa abordagem do ensino perspectiva um processo educativo mais equitativo, desconstruindo as categorias dos estudantes que não aprendem. As falas a seguir corroboram com tais afirmativas.

Pensar através do DUA é estabelecer conexão com todos. (Prof^a. Dandara).

Promoveu aprendizagem e reflexão. (Prof^a. Lovelie).

O curso sobre o DUA contribuiu de forma significativa para minha formação e prática pedagógica, uma vez que me fez refletir e pensar outras formas de ensinar, de maneira que as atividades podem ser desenvolvidas para toda turma. (Prof.^a Kiesa).

Contribuiu como uma ferramenta que busca atender as necessidades de todos os estudantes, trazendo um olhar mais atento para aqueles que possuem diferentes habilidades. (Prof.^a Dalila)

Nos evidenciou o leque de possibilidades para desenvolvermos a aprendizagem sem esvaziar a mesma. (Prof.^a Dyami).

Com certeza utilizarei para conseguir favorecer a equitabilidade dos alunos em sala de aula..(Prof.^a Luena).

A atuação do formador/pesquisador foi avaliada como muito satisfatório em todos os aspectos apresentados: clareza nos assuntos abordados (78%), didática (56%), domínio do assunto (78%) e compromisso com as atividades realizadas (78%).

Na questão sobre a indicação do *curso para outros professores*, todos os participantes responderam “*sim*”, e justificaram com alguns argumentos, conforme apresentado a seguir.

Sim. Para podermos desmistificar uma educação e práticas pedagógicas voltada para os alunos com alguma deficiência, trazendo à tona a ideia da equidade e sobretudo o respeito a todos. (Prof^a. Dandara).

Sim. Porque a partir do momento que conhecemos o DUA, é possível repensar numa prática baseada nele, na qual agreguem todos os estudantes. (Prof.^a Kiesa).

Sim, pois traz em sua abordagem o respeito elas particularidades de cada estudante, proporcionando melhorias no aprendizado. (Prof.^a Dalila).

Sim. Ajuda a pensar contextos escolares mais inclusivos. (Prof. Akin).

Sim. Porque ele foi muito importante para nossa prática pedagógica. (Prof.^a Dyami).

Claro! São escassas as possibilidades de tratar desse assunto dentro da escola. Pouco se investe em formações desse tipo. (Prof.^a Luena).

Quando os participantes foram questionados sobre sugestões que poderiam melhorar a organização do curso, foram apontados elementos importantes de reestruturação, caso a formação sobre o DUA tenha possibilidade de ser realizada com outros professores, dentre as quais:

Que ele pudesse ser dividido em tipos de experiências pedagógicas dependendo de cada tipo de deficiência, já que encontraremos alunos com inúmeras necessidades em uma mesma sala de aula. (Prof.^a Dandara).

Estarmos em contato com os alunos. (Prof.^a Lovelie).

Espaçamento maior entre um encontro e outro. (Prof.^a Hadija).

A possibilidade de uma carga horária maior. (Prof.^a Dalila).

Os primeiros encontros foram bastante expositivos, poderia ter sido mais dinâmico. Ainda assim, não prejudicou o conjunto do curso. (Prof. Akin).

Que ele seja semanal, para não comprometer a dinâmica do cotidiano. (Prof.^a Luena).

Considera-se que a sugestão da professora Dandara destoa da proposta do DUA, que visa um planejamento para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Por outro lado, a sugestão da professora Lovelie tem relação com o fato de que no período do curso não estava havendo aulas presenciais nas escolas devido a situação da pandemia do Covid 19.

Por fim, os participantes demonstram um grau de satisfação significativo quanto ao conhecimento teórico construído, crescimento profissional, organização do curso e a possibilidade de elaborar um planejamento com práticas pedagógicas inclusivas.

Os indicadores de avaliação da formação realizada demonstram a sua significação para o processo de apropriação dos conceitos e princípios do DUA, bem como para sua aplicação no planejamento de aulas mais inclusivas. Assim,

espera-se que tal formação reverbere em práticas pedagógicas inclusivas na escola pesquisada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se quer ir rápido, vá sozinho.
Se quer ir longe, vá acompanhado”
(Provérbio Africano)*

Esta pesquisa propôs-se analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, focando mais especificamente nas práticas pedagógicas planejadas pelos professores participantes desta investigação.

Os dados levantados por meio dos instrumentos utilizados para diagnóstico da realidade pesquisada, uma escola municipal da cidade de Feira de Santana - Bahia, demonstraram que alguns professores ainda associavam a inclusão escolar estritamente aos estudantes com deficiência.

Embora a formação específica sobre esse conteúdo tenha se revelado escassa entre os docentes participantes, pode-se constatar, por parte de alguns desses docentes, a iniciativa de desenvolver práticas inclusivas. Tais práticas eram materializadas na medida em que planejavam e realizavam aulas com recursos, estratégias e atividades diversas, considerando, no ato de planejar, as reais necessidades dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem, utilizando também a mediação pedagógica (individual e/ou em pequenos grupos) para promover avanços na aprendizagem dos estudantes.

Os resultados da pesquisa também revelaram que as práticas avaliativas realizadas pelos docentes corroboravam com a efetivação de uma educação inclusiva, pois buscavam assegurar formas diversas de expressão da aprendizagem, condizentes com os princípios orientadores do DUA. Foi possível constatar ainda que os professores, através das práticas pedagógicas realizadas, possibilitavam a inclusão de estudantes, com ou sem deficiência, por utilizarem diversos recursos, estratégias e atividades em consideração a diversidade dos estudantes atendidos.

Muito embora o diagnóstico inicial da realidade tenha demonstrado esses resultados promissores com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas consideradas inclusivas, a formação continuada, realizada com os professores sobre os princípios orientadores do DUA, trouxe resultados relevantes para o processo formativo dos docentes participantes, permitindo momentos reflexivos de

debates acerca da concepção, ainda muito presente, do estudante ideal, padronizado. Tais reflexões voltaram-se para a desconstrução de estereótipos que excluem alguns estudantes do processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada sobre o DUA permitiu aos participantes exercitarem o olhar para os diferentes estilos e ritmos de estudantes presentes na sala de aula e, por conseguinte, favoreceu o planejamento de aulas ainda mais acessíveis e inclusivas.

Conforme relatos dos participantes, a formação continuada sobre os princípios do DUA contribuiu, significativamente, para construção de novos saberes, favoreceu reflexões pertinentes referentes à diversidade e deficiência, problematizando os estigmas legitimados pela sociedade. A formação permitiu também ratificar a compreensão sobre a importância de se buscar múltiplas formas de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, diversificar as formas de apresentar o conteúdo, bem como oferecer formas variadas de expressão do conhecimento pelos estudantes.

Com a apropriação dos princípios do DUA como uma estratégia metodológica em resposta a diversidade de condições e características dos estudantes, os professores realizaram planejamentos considerando tais princípios, revelando que é possível construir um ambiente de aprendizagem que envolva todos os discentes. Assim, o exercício da elaboração de planejamentos orientados pelos princípios do DUA contribuiu para percepção dos mesmos como elementos potencializadores da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Retomando os objetivos específicos da pesquisa - *identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor no processo de inclusão de estudantes em classes comuns; realizar formação continuada sobre os princípios orientadores do DUA para a construção práticas pedagógicas inclusivas; refletir, juntamente com o professor sobre as implicações das práticas pedagógicas baseadas no DUA no processo de inclusão de estudantes e elaborar planejamentos pedagógicos orientados pelos princípios do DUA*, acredita-se que foram alcançados, com base nos indícios que aqui foram apresentados.

Entretanto, pensar na educação inclusiva necessário se faz considerar a formação de professores, inicial e continuada, que possa contribuir para o reconhecimento das diferentes condições de estudantes que compõem o ambiente

escolar, bem como para mudança da rota da prática pedagógica de modo a contemplar a diversidade humana. Isso implica, na efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam e promovam o potencial de cada estudante para aprender e, conseqüentemente, se desenvolver.

Nesse sentido, conclui-se que a inclusão escolar requer mudanças atitudinais e pedagógicas, envolvendo também transformações no Projeto Político Pedagógico e no currículo com vistas a contemplar as diferenças existente na sala de aula. Nessa direção, entende-se que é premente redefinir os modos de ensinar e de aprender, perspectivando a inclusão escolar de todos os estudantes, com e sem deficiência, visando o acesso ao conhecimento como direito de todos.

Por fim, considera-se que a quantidade ainda reduzida de estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no Brasil estimula a pensar em novas investigações sobre a temática. Nesse sentido, a conclusão deste estudo já abre novas frentes a serem investigadas, a exemplo do acompanhamento dos resultados, entre os estudantes, da prática pedagógica desenhada a partir dos princípios do DUA.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALMEIDA, P. M. **Aprender com a Expressão Dramática! Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre**, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal, 2012.

ALMEIDA, W.N.C.; MALHEIRO, J.M.S. **A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação**. In.: Revista Cocar, v.14, n.30, Set./Dez./ p.1-22, 2020.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2003.

AQUINO, S.S. **Narrativa Docente: práticas inclusivas com alunos Síndrome de Down na escola básica**. (Dissertação de Mestrado). Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, 2017, 160 f.

AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998

ARRUDA, D.T.. **O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras**. (Dissertação de Mestrado). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2015, 122 f.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> . Acesso em: 08 mai. 2021.

BARBOSA, M.C. Educação e ambiguidades da autonomização para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.20,n. 63. Out-dez, 2015

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, 05 out. 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1999.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=As%20salas%20de%20recursos%20multifuncionais,alunos%20p%C3%BAblico%20alvo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 24/08/2021.

BUENO, J.G.S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo - Brasil: v.9, n.54, p.21 - 27, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOCK, G.L.K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação a Distância**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019,391f.

BATTISTUZZO, L.H.C. **Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein**: A modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. (Dissertação de mestrado). Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2009, 105f.

CAMPOS, E.C.A. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. (Dissertação de Mestrado). Lages: Universidade do Planalto Catarinense, 2016, 128 f.

CAST Diretrizes do Universal Design for Learning versão 2.2. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org.2018>.

CARVALHO, L.M.S. **A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes**. In.: Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº18, p. 57-88,

2018.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONTE, M.R.B. **Educação Matemática Inclusiva - O material didático na perspectiva do Desenho Universal para a área visual**. (Dissertação de Mestrado) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019, 149 f.

COSTA, V. A.. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. et al (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011, p.31-52.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** - 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CLÉRIGO, B., ALVES, R., PISCALHO, I., CARDONA, M. J. **Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva**. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5, N. ° 1, p. 98-118, 2017. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>.

DINIZ, D.. **O que é deficiência?**. São Paulo. Brasiliense, 2007.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DIAS, K.M.S.. **A Educação Infantil Inclusiva: Práticas Pedagógicas de Professores em Escolas da Semec Belém**. (Dissertação de Mestrado). Belém: Universidade do Estado do Pará, 2019, 141 f.

DANTAS, L.M. **“É possível mudar?”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. (Tese de Doutorado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019, 230 f.

DESGAGNÉ, S. The collaborative research concept: the idea of an approach between university researches and practicing teachers. Université Laval, Québec, Canadá, 2007. Traduzido por FERREIRA, A. L; SOUSA, M.V. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre professores universitários e professores práticos. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p. 7-35, maio/ago.2007.

FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.H; FEUERSTEIN, R. **Definitions of essential concepts & terms: A working glossary**. Jerusalem, Israel: ICELP Printshop, 2006.

FERREIRA, B.C., MENDES, E.G., ALMEIDA, M.A., & DEL PRETTE, Z.A.P. Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial (UFSM)**, 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, A.I.P. **Sinto, Logo Existo: Educação Emocional em Contexto de 1.º**

CEB num Território Educativo de Intervenção Prioritária. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, Porto, 2021, 101f.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo de ensino- aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.G. L e MILLER, S.(Org.). **Vigotski e escola a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

FISCHMAN, G.E.; SALES, S.R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In.: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 2009.

FRAGA, J.M. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da Educação Especial:** práticas pedagógicas inclusivas?. (Dissertação de Mestrado). Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2017, 107 f.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M.A.R.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. In.: **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.3, p. 601-614, jul/set. 2015.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** (online), Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set./dez.2016.

- FRANCO, M.A.R.S. Da necessidade/atualidade da Pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.
- FRANCO, M.A.R.S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. In.: RPGE- **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 964-978, nov.2017.
- GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O.; TREVIZAN, M.A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. In: **Rev. Latinoam. Enferm**,v.12, n.3, p.549-556, 2004.
- GARNICA, A.V.M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, v.1,n.1, p.109-122, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> . Acesso em 18/04/2021.
- GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. Perspectiva, Florianópolis, v.34,n.3,p. 948- 973, set./ago.2016. disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> . Acesso em fevereiro de 2021.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília,v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
- GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.
- GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.
- GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.
- GRAVE-RESENDES, L. & Soares, J. **Diferenciação Pedagógica**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980

GOMES, M. H. J. **A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico**: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e Movimento da Escola Moderna. Tese para obtenção de Grau de Mestre. Universidade Aberta, Portugal, 2013, 590f.

GONÇALVES, C.E.S; VAGULA, E. **Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo**. IX ANPED Sul, 2012.

HEACOX, D. **Diferenciação curricular na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2006.

HENRIQUE, M. **Diferenciação pedagógica: da teoria à prática**. Cadernos de investigação aplicada, Lisboa, nº 7, p.166 – 187, 2011.

HENRIQUE, R.F.S. **Refletindo sobre a prática pedagógica em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo: Estratégias de diferenciação pedagógica nos primeiros anos de vida**. Relatório da prática de ensino supervisionada(dissertação de mestrado). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 2016,199f.

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

HELOISA, S.; ALMEIDA,R.L; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros Editora, 4ª ed., 2011.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

IBIAPINA. I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, v.1.

IBIAPINA. I.M.L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F. A. M. (org.) **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI,1ª edição, 2016.

LIMA, R. **CDL Feira de Santana**. Disponível em http://cdlfs.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=156. Acesso em 08 abr. 2021.

LOPES, A.C. Apostando na produção contextual do currículo .In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia

Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELLO, E.L.C. **Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de ciências**: o ensino do sistema digestório. (Dissertação de Mestrado). Bagé: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2018, 326 f.

MANZINI, E. J.(org). Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações (p.17-27). In.: **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE,2006.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A.(org.). Reflexões sobre a formação de professores como vista à educação inclusiva (p. 25-38). In.: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MADUREIRA, I.P.; LEITE, T.S. **Necessidades Educativas Especiais**. Universidade Aberta, 2003.

MATOS, A.P.S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015, 194 f.

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

MEYER, A., ROSE, DH, & Gordon, D. **Desenho universal para a aprendizagem**: Teoria e Prática. Wakefield, MA: Publicação Profissional da CAST. 2014.

MEIER, M.; GARCIA, S., **Mediação da Aprendizagem**: contribuição de Feuerstein e de Vygotsky. – Curitiba: Edição do autor, 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: Unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIELZYNSKA, J. **A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais**. Revista do Programa de estudos pós-graduados PUCSP, São Paulo, v. 6, p.1-21, 1º sem.1998.

MORAES, J.C.P., MARTINS, C.M., FANTINATI, R.E. **Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino do Fundamental I**. in.: Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v.17, n.1, p.01-13, janeiro-abril, 2019.

NETO, O.C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In.: MINAYO, M.C.S.(org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NELSON, L.L. **Projeto e entrega: planejamento e ensino usando o design universal para a aprendizagem**. 2014 Disponível em http://udloncampus.cast.org/page/udl_gettingstarted . Acesso em 20 nov. 2019.

NEVES, F.P.L.. **Formação Continuada para Professores de Matemática baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem**. (Dissertação de Mestrado). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019, 119 f.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, 5(2), p. 126-143, 2015.

NORA, D.D. et al. O trabalho pedagógico na escola e na práxis pedagógica: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.10, n 1, p. 287-298, maio 2018.

OMOTE, S. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.24, p. 251-272, 2006.

OLIVEIRA, T.C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. (Dissertação de Mestrado). Belém: Universidade Federal do Pará, 2016, 145 f.

OLIVEIRA, R.S. **Implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais em Feira de Santana**. (Dissertação de mestrado). Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2020, 112 fl.

PACHECO, D.P. **O Ensino de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem**: possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos. (Dissertação de Mestrado). Bagé: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2017, 220 f.

PAULINO, V.C. **Efeitos do Coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. (Tese de Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2017, 195 f.

PEREIRA, A.C.C. **Transversalidade, Inclusão e Práticas Pedagógicas**: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016, 172 f.

PEREIRA, C.D., PACHECO, J.A.B., MENDES, G.M.L. **Diferenciação curricular nas políticas de inclusão escolar: um estudo entre Brasil e Portugal.** In.: III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade. UniCV- Cidade de Praia, Cabo Verde, julho, 2017.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation.** Éducateur magazine, (13), 20-25, 1997.

PLETSCH, M.D., SOUZA, F. F., ORLEANS, L.F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar,**2017.

PLETSCH, M.D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas.** In.; Educar, n.33,p.143-156, 2009.

PIMENTEL, S. C. Acessibilidade curricular na UFRB: contribuições para o ensino de Ciências In: **Inclusão escolar e ensino de ciências na Bahia:** perspectivas em diferentes contextos e abordagens. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 31-50.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes; Coleção Educação Inclusiva, Petrópolis, RJ, 2012.

PIMENTEL, S.C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos.** In.: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Therezinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel,2018.

PIMENTEL, S. C. A didática a serviço da Inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 66 - 78 – (jan. – abr. de 2018): “Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

PIMENTEL, G. B. N. M. **Pedagogia diferenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.** Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre. Universidade dos Açores, Portugal, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, F. **Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas**: breve contributo reflexivo. Cadernos de Investigação Aplicada, Lisboa, nº 7, p. 149 – 166, 2011.

PIRES, Y.R., MENDES, G.M.L. **Diferenciação curricular na Educação Especial: políticas brasileiras e práticas curriculares no Ensino Fundamental**. III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação, Florianópolis, 2017.

PRAIS, J.L.S. , ROSA, V. F. **Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para a inclusão**. In.: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, v.18, nº 2, p.166- 182, 2016.

PRAIS, J.L.S. **Formação Inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016, 430 f.

PRAIS, J.L.S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: pesquisa colaborativa. Tese (Doutorado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina , 2020, 300f.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, G.R.P.S. **Possibilidades e Limitações do uso do Desenho Universal para a Aprendizagem em uma Unidade Didática. (Dissertação de Mestrado)**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019, 111 f.

RIBEIRO, M.P. Por uma pedagogia crítica. In.: **Ensino Em Re-vista**. Uberlândia, MG, v.23, n.2, p. 522-547. Jul./dez./2016.

ROCHA, N.F.E; PEREIRA, M.Z.C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 27 abr.2021.

ROLDÃO, M. **A função curricular da escola e o papel dos professores**: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. Nuances: estudos sobre Educação, 18 , 230- 241, 2010.

ROLDÃO, M. **Diferenciação curricular revisitada**. Conceito, discurso, práxis. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (a) mão amiga**: um estudo sobre a dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar. Lavras: UFLA, 2007.

SÁ, T. **Lugares e não-lugares em Marc Augé**. In.: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.26, n.2, p.209-229,2014.

SACRISTÁN, G.J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SANTOS, J.B. **Preconceito e inclusão**: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade (Tese de Doutorado). Salvador, 2013, f 399.

SANTOS, M. P. A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. In: **Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde – MEC/Instituto Philippe Pinel – Ano 2000**-pp56-62.

SANTOS, M. P. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: Capellini, Simone A.; Mousinho, Renata; ALVES, Luciana Mendonça (org.). **Dislexia**: Novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In.: **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 7- 13.

SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciências & Educação, v.9, n.1, p.27-39, 2003.

SCHMITT, C.S., DOMINGUES, M.J.C.S. **Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação, v. 21, n.2, p. 361- 385, 2016.

SOUSA, F. **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto Editora, 2011.

SOUZA, I.M.S. **Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual** (Dissertação de Mestrado). Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018, 129 f.

SOUZA, M.M.M. **Deficiência Intelectual e Adequações Pedagógicas**: uma perspectiva a partir do Desenho Universal para Aprendizagem. (Dissertação de Mestrado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018, 184 f.

SOUZA, M.M.M., GOMES, S.A.O. **Inclusão em Educação para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. RevistAleph, nº32, p.246- 265, 2019.

SILVA, T.T. **A produção social da identidade e da diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, A.F. **Diálogos Formativos para Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil**. (Dissertação de Mestrado). São Cristóvão: Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2017, 124 f.

SILVA, A.I.G., **Das concepções às práticas de diferenciação pedagógica no 1º e 2º ciclo do ensino básico**. Relatório final para obtenção do grau de mestre). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2017, 182f.

SILVA, F.C.T. **Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para a construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998- 2008)**. Revista e-curriculum, v.8, nº2, 2012.

TOMLINSON, C. ALLAN, S. D. **Liderar projetos de diferenciação pedagógica**. Lisboa, Asa Editores II, S.A, 2002.

TOMLINSON, C.A. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Portugal: Porto Editora, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNESCO, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 13 ago. 2020.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2004.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 216 f. 2014.

VILARONGA, C.A.R. MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**., vol.95, n.239, pp.139-151, 2014.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, v.1, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ZERBATO, A.P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma formação colaborativa (Tese de Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018, 298 f.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos. 22(2), p. 147-155. Abr-Jun, 2018.

ZERBATO, A.P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos. Abril-Junho,2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Anuência para escola participante da pesquisa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA
ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO MONTEIRO LOBATO
Rua José Pereira Mascarenhas, 137 – Capuchinhos. CEP:.44076-31-
Feira de Santana – BA .

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que aceito a pesquisadora Delma dos Santos Silva Pereira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“O Desenho Universal na Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas”** que está sob a coordenação/orientação da Professora Dr^a. Susana Couto Pimentel, cujo objetivo é analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa será feita na escola citada acima, sendo prevista a participação de dois professores do Ensino Fundamental I, que tenham estudantes com deficiência na turma que atuam. A participação dos professores acontecerá mediante análise de documentos, observação, entrevista semiestruturada (inicial e final) e nos momentos formativos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins Científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CEP/UFRB através do Sistema da Plataforma Brasil, onde seguirá todos os tramites legais baseados no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12 e a Resolução CNS nº 510/16.

Feira de Santana/BA, 19 de dezembro de 2019.

Direção da escola

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realizar pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE -
MESTRADO PROFISSIONAL

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA

Feira de Santana, 19 de dezembro de 2019.

Prezada Darlene Cerqueira de Oliveira
Gestora do Centro de Educação Monteiro Lobato

Eu, Delma dos Santos Silva Pereira, pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, solicito autorização para realizar a pesquisa intitulada O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa está sob minha responsabilidade e sob orientação da Professora Dr^a. Susana Couto Pimentel. O objetivo do estudo é analisar a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A coleta de dados será realizada através de questionário e entrevista semiestruturada com os professores efetivos dessa unidade escolar, que demonstrem interesse em participar da pesquisa. Informo que todas as medidas éticas necessárias para a realização da pesquisa estão sendo tomadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Delma dos Santos Silva Pereira
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **“O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Delma dos Santos Silva Pereira, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Susana Couto Pimentel. O objetivo do estudo é *analisar a contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.*

A pesquisa será realizada através de uma pesquisa colaborativa com utilização de questionário online e entrevista semiestruturada através do google meet com professores do Ensino Fundamental I, do ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos, além dos momentos formativos sendo também realizado pelo google meet com gravação, previamente autorizada pelos participantes.. Isto se faz necessário para que possamos alcançar todos os objetivos propostos na pesquisa. Não deixamos de considerar o desconforto de estar sendo entrevistado, mas reforçamos que esta pesquisa ajudará a efetivar o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade

de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, a fim de evitar quaisquer riscos ou desconfortos algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um horário para aplicação da entrevista e realização dos momentos formativos, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento. Caso o pesquisador responsável, perceba possibilidades de outros riscos ou danos ao participante da pesquisa, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP para avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo, responsabilizando-se pela assistência aos participantes.

Esclarecemos que se o (a) senhor (a) aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a disseminação de conhecimentos, uma vez que este estudo produzirá conhecimento educacional importante para a comunidade científica, pesquisadores e educadores interessados pela temática; docentes e discentes de licenciaturas; bem como para todos engajados na busca pela inclusão escolar. Portanto, é conhecimento socialmente relevante.

Os dados obtidos serão avaliados e mantidos em sigilo, ou seja, o nome ou qualquer outra informação que possa identificar o participante será resguardado preservando o anonimato. O participante poderá solicitar ao pesquisador a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, informações quanto a sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como pedir esclarecimentos adicionais. Todos os resultados desta pesquisa serão mantidos em um banco de dados em arquivo, físico ou digital por um período de 5 anos, sendo estes de acesso restrito até a sua publicação e de responsabilidade do pesquisador. Em nenhum momento sua identidade será exposta durante a apresentação dos resultados.

Sua participação não é obrigatória, e o (a) senhor (a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como poderá retirar sua participação a qualquer momento sem precisar justificar e sem sofrer qualquer prejuízo, contudo ela é muito importante para execução deste estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações referentes à pesquisa, caso aceite participar, rubrique as páginas e assine ao final deste documento, que está sendo apresentado em duas vias. Uma

delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) senhor (a) não será penalizado de forma alguma.

Ressaltamos que o (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum retorno financeiro por participar desta pesquisa. Entretanto, será garantida indenização em casos de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Rubrica

Pesquisadora Responsável: _____

Rubrica participante: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de _____ de _____ de 2020.

Esta pesquisa foi submetida a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em caso de dúvida quanto a ética na condução deste estudo, aos princípios éticos na proteção aos direitos humanos, a dignidade, a autonomia, a não maleficência, confidencialidade, privacidade, a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa quanto sua integridade e dignidade e o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos, o(a) senhor (a) pode entrar em contato através dos meios abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Telefone: (75) 3621-6850

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro. Cruz das Almas-Bahia.
CEP:44380-000

Horário de atendimento: 9:00h às 12:00h e de 13:00h às 16:00h

Informações Sobre a Pesquisa

Pesquisadora responsável: Delma dos Santos Silva Pereira

Telefone para contato: (75) 99245-1245

E-mail: delmasantossilva@yahoo.com.br

Endereço: Avenida Santo Antonio,95 Capuchinhos. Feira de Santana-Bahia.
CEP:44076-050

Feira de Santana, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Apêndice D- Questionário realizado com os professores

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL
Sexo
<input type="checkbox"/> Masculino
<input type="checkbox"/> Feminino
<input type="checkbox"/> Outro
Idade
<input type="checkbox"/> 25 – 30
<input type="checkbox"/> 35-40
<input type="checkbox"/> 45-50
<input type="checkbox"/> Não informar
2. PERFIL PROFISSIONAL
Formação acadêmica
<input type="checkbox"/> Graduação
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado
Tempo de docência
<input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 21 anos
Você já participou de curso/formação sobre Educação Inclusiva?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Se a resposta anterior for sim, marque uma alternativa abaixo
<input type="checkbox"/> Participei até 3 cursos/formações
<input type="checkbox"/> Participei entre 4 a 6 cursos/formações
<input type="checkbox"/> Participei acima de 7 cursos/formações
3.SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Sobre siglas e/ou termos da Educação Inclusiva ,quais você conhece?
<input type="checkbox"/> Adaptação/flexibilização curricular
<input type="checkbox"/> Sintetizador de voz
<input type="checkbox"/> DOSVOX
<input type="checkbox"/> Boardmaker
<input type="checkbox"/> VLIBRAS
<input type="checkbox"/> Braille
<input type="checkbox"/> Acionadores

<input type="checkbox"/> Leitores de tela
<input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa e Aumentativa
<input type="checkbox"/> Outro: especificar_____
Você teve e/ou tem estudante com deficiência ou necessidade educacional específica na turma que leciona?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Se a resposta anterior for sim, assinale qual deficiência(s) e/ou a necessidade(s) o estudante tinha/tem
<input type="checkbox"/> Deficiência Física
<input type="checkbox"/> Deficiência visual
<input type="checkbox"/> Cegueira
<input type="checkbox"/> Déficit auditivo
<input type="checkbox"/> Surdez
<input type="checkbox"/> Surdo-Cegueira
<input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual
<input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla
<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação
<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett
<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger
<input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)
<input type="checkbox"/> Transtorno invasivo sem especificação
<input type="checkbox"/> Dislexia
<input type="checkbox"/> Discalculia
<input type="checkbox"/> TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
<input type="checkbox"/> TDA (Transtorno de Déficit de Atenção)
<input type="checkbox"/> Outros
Você realiza práticas pedagógicas inclusivas?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Às vezes
Caso a resposta anterior for sim, assinale qual/quais estratégia(s) pedagógicas diversificadas você utiliza para inclusão?
<input type="checkbox"/> Ampliação do tempo para realização das atividades
<input type="checkbox"/> Realização de atividades individualmente, em dupla e em pequenos grupos
<input type="checkbox"/> Modificação nas atividades que atendam a especificidade do estudante
<input type="checkbox"/> Uso de recursos diversificados
<input type="checkbox"/> Ampliação do tamanho das letras
<input type="checkbox"/> Acessibilidade comunicacional – áudio descrição, legendas, LIBRAS, impressões em Braille, comunicação alternativa...)

<input type="checkbox"/> Outros. Especifique
Qual(is) é a sua principal dificuldade(s) para realizar práticas pedagógicas inclusivas?
<input type="checkbox"/> Desconhecimento sobre a diversidade atendida ou sobre a especificidade do estudante
<input type="checkbox"/> Escassez de conhecimento teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Ausência de formação continuada
<input type="checkbox"/> Falta de apoio da equipe pedagógica da escola
<input type="checkbox"/> Ausência de interação com a Sala de Recursos Multifuncionais
<input type="checkbox"/> Outro. Especifique _____
Você conhece os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Está aberto a participar de uma formação, com declaração de participação pela UFRB, sobre o Desenho Universal Para Aprendizagem?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário sobre sua prática pedagógica?
Agradecemos sua colaboração!

Apêndice E - Roteiro de entrevista para os professores

1. Como as diferenças presentes na sala de aula impactam a sua prática pedagógica?
2. Como você faz o diagnóstico pedagógico das especificidades educacionais dos estudantes matriculados na sua turma?
3. Como você desenvolve a sua prática pedagógica a partir desse diagnóstico?
4. Que estratégias de aprendizagem são mais utilizadas pelos seus alunos?
5. Que estratégias você utiliza na sua prática pedagógica para engajar os estudantes nas aulas e promover a aprendizagem?
6. Como você faz a mediação dos estudantes durante as aulas?
7. Como os conteúdos são apresentados, visando a aprendizagem de todos os estudantes?
8. Você utiliza materiais didáticos adaptados para os estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas? Em sua opinião, qual é a importância do uso de materiais para a inclusão?
9. Quais estratégias de avaliação você utiliza na sua prática pedagógica de modo a contemplar a necessidade de cada um dos estudantes nas aulas?
10. Você considera que desenvolve uma prática pedagógica inclusiva? Porquê?

Apêndice F - Roteiro de entrevista para os professores (pré-teste)

1. Como às diferenças presentes na sala de aula impacta à sua prática pedagógica?
2. Você considera que desenvolve uma prática pedagógica inclusiva? Por quê?
3. Como você detecta as especificidades educacionais dos estudantes matriculados na sua turma?
4. De que forma pode ser construída uma prática pedagógica que contemple todos os estudantes?
5. Que estratégias de aprendizagem são mais utilizadas pelos seus alunos?
6. O que você tem feito na sua prática para promover essa aprendizagem?
7. O que acredita ser importante para auxiliar no processo de inclusão dos estudantes nas aulas?
8. Você utiliza materiais didáticos para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas? Em sua opinião, qual é a importância do uso de recursos didáticos adaptados para a inclusão dos alunos com deficiência?
9. Como você contempla no seu planejamento os estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas?
10. Que ajustamentos curriculares são feitos para atender o estudante com deficiência ou com necessidades educacionais específicas?
11. Que estratégias você utiliza na sua prática pedagógica para engajar os estudantes nas aulas?
12. Como os conteúdos são apresentados, visando a aprendizagem de todos os estudantes)?
13. Quais estratégias você utiliza na sua prática pedagógica para os estudantes expressarem se entenderam o conteúdo?

Apêndice G – Planejamento pedagógico baseado nos princípios do DUA

Conteúdo/ Atividade/	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/ necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
				<u>Princípio do engajamento.ⁱ</u> <u>Princípio da representação.ⁱⁱ</u> <u>Princípio da ação e expressão.ⁱⁱⁱ</u>	

Fonte: Adaptado da autora Zerbato (2018).

¹ Redes afetivas: **o porquê da aprendizagem** (estimular os estudantes por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem- MÚLTIPLAS FORMAS DE ENGAJAR OS ESTUDANTES, MOTIVANDO-OS A PARTICIPAREM DA INFORMAÇÃO/CONHECIMENTO).

¹ Redes de representação: **o quê da aprendizagem** (apresentar os conteúdos/informações de formas diferentes – MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAR OS CONTEÚDOS).

¹ Redes estratégicas: **o como da aprendizagem** (diferenciar as maneiras de expressar o que os alunos sabem – MÚLTIPLAS FORMAS DOS ESTUDANTES DEMONSTRAREM COMO ASSIMILARAM OS CONTEÚDOS/INFORMAÇÕES).

Apêndice H - Avaliação da formação continuada de professores sobre DUA**1. Como você avalia sua compreensão sobre o conteúdo apresentado?**

-) Aprendi o conteúdo e não ficaram dúvidas.
-) Aprendi o conteúdo, mas ficaram dúvidas.
-) Aprendi o conteúdo parcialmente.
-) Ainda não compreendo a relação do DUA com a inclusão escolar.

2. Há aplicabilidade do conteúdo em sua prática pedagógica como professor?

-) Sim, é possível aplicar o conteúdo proposto no curso em minha prática pedagógica.
-) Sim, é parcialmente possível aplicar o conteúdo proposto no curso em minha prática pedagógica.
-) Muito dificilmente utilizaria o conteúdo do curso em minha prática pedagógica.
-) Não é possível utilizar o conteúdo do curso em minha prática pedagógica.

3. A estratégia pedagógica do DUA era nova para você? Se sim, aponte aspectos que você não conhecia e aprendeu durante o curso.

4. Como você usaria esta estratégia pedagógica para potencializar a sua prática docente? Dê exemplos.

5. Autoavaliação dos participantes

- Participação nas discussões

-) Muito satisfatório

- () Satisfatório
- () Regularmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

6. Avaliação do curso

- Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso (conteúdo, objetivo, recursos e metodologia).

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Regularmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

- Quanto à estrutura e a organização da formação continuação (carga horária, conteúdo e atividades)

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Regularmente satisfatório
- () Pouco satisfatória

7. Quais as contribuições do curso sobre DUA para sua formação profissional e para melhoria da sua prática pedagógica?

8. Atuação do formador/pesquisador

- Clareza nos assuntos abordados
- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Parcialmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

- Didática
 - () Muito satisfatório
 - () Satisfatório
 - () Parcialmente satisfatório
 - () Pouco satisfatório

- Domínio do assunto
 - () Muito satisfatório
 - () Satisfatório
 - () Parcialmente satisfatório
 - () Pouco satisfatório

- Compromisso com as atividades realizadas
 - () Muito satisfatório
 - () Satisfatório
 - () Parcialmente satisfatório
 - () Pouco satisfatório

9. Você indicaria esse curso para outros professores? () Sim () Não. Por quê?

10. Quais sugestões você daria para melhorar a organização do curso?

Muito obrigada por construir conosco esse projeto, participando de cada etapa.

Você foi um (a) grande colaborador(a)!

APÊNDICE I – Estudo de caso**FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DUA**Estudo de caso 01

Marielle é aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II, tem 16 anos de idade, não participa das aulas, demonstrando desinteresse, inquietação. Os professores relatam que já fizeram algumas tentativas durante as aulas, visando à participação da aluna, mas sem êxito. No entanto, percebem que ela tem um perfil de liderança e bom relacionamento com os colegas da turma. O que você faria para que essa aluna se sinta participante do processo de ensino e de aprendizagem? Quais estratégias são necessárias para que um aluno como Marielle possa ser avaliado em sala de aula e tenha um acompanhamento significativo?

Estudo de caso 02

Daves é professora de uma escola municipal de ensino, atua na turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Tem 36 alunos matriculados na turma, entre eles, Olavo com deficiência intelectual e com dificuldade na fala e Evaristo com baixa visão. Quando realiza o planejamento pedagógico desenvolve os conteúdos através de aula expositiva, pois acredita que é assim que os alunos aprendem. Caso você fosse o professor dessa turma, como planejaria suas aulas considerando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem? E como você elaboraria a avaliação que contemplasse também os alunos Olavo e Evaristo?

APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL Formação continuada de professores sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO
E DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL**

*Formação continuada de professores sobre o Desenho
Universal para a Aprendizagem:
construindo práticas pedagógicas inclusivas*

Produto educacional produzido, como parte da dissertação, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Orientadora: Prof.^a. Dra. Susana Couto Pimentel

Feira de Santana/BA

2021

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.

2. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e seus princípios orientadores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas

3. OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

4. DETALHAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

I Encontro formativo: A diferença como condição humana e introdução ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para uma prática pedagógica inclusiva

II Encontro Formativo: Deficiência e diferenças

III Encontro Formativo: O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores do engajamento e da representação

IV Encontro Formativo: O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores da ação e expressão

V Encontro Formativo: Estilos de Aprendizagem

VI Encontro Formativo: O Desenho Universal para a aprendizagem e os estilos de aprendizagem

VII Encontro Formativo: Estudo de casos e planejamento de uma aula baseada nos princípios do DUA

VIII Encontro Formativo: Apresentação e apreciação dos planos de aula

IX Encontro Formativo: Apresentação dos planos de aula e avaliação do curso

5. REFERÊNCIAS

6. APÊNDICES

APÊNDICE A – Recursos para o I Encontro Formativo

APÊNDICE B- Recursos para III Encontro Formativo

APÊNDICE C – Recursos para o IV Encontro Formativo

APÊNDICE D – Recursos para o V Encontro Formativo

APÊNDICE E – Recursos para o VI Encontro Formativo

APÊNDICE F – Recursos para o VII Encontro Formativo

APÊNDICE G – Recursos para o IX Encontro Formativo

APRESENTAÇÃO

O produto educacional *Formação continuada de professores sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas*, faz parte da pesquisa de mestrado intitulada O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

O referido Mestrado Profissional PPGECID,

busca fazer a interface entre a educação científica, diversidade e inclusão, trazendo possibilidades de contribuir para a compreensão, valorização e inserção social de segmentos historicamente excluídos, com vistas a promover a atuação crítica e o embate de educadores contra os processos de segregação ao longo da história tem se constituído realidade (APCN/CETENS,2018,p.4).

Considerando este objetivo, a proposta de formação continuada sobre o DUA contribui para a desconstrução de estereótipos direcionados aos sujeitos que fogem dos padrões idealizados pelo imaginário social, especificamente os estudantes que são estigmatizados pelas suas condições intelectuais, físicas, geográficas, religiosas, étnico-raciais, sociais, linguísticas, sensoriais.

Dessa forma, o presente produto educacional constitui-se em um curso de formação continuada para professores, dividido em nove encontros formativos, desenvolvidos de forma remota, com momentos síncronos e assíncronos, assim estruturado a partir das seguintes temáticas:

I Encontro formativo: *A diferença como condição humana e introdução ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para uma prática pedagógica inclusiva;*

II Encontro Formativo: *Deficiência e diferenças;*

III Encontro Formativo: *O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores do engajamento e da representação;*

IV Encontro Formativo: *O Desenho Universal para a Aprendizagem e o princípio orientador da ação e expressão;*

V Encontro Formativo: *Estilos de Aprendizagem;*

VI Encontro Formativo: *O Desenho Universal para a aprendizagem e os estilos de aprendizagem;*

VII Encontro Formativo: *Estudo de casos e planejamento de uma aula baseada nos princípios do DUA;*

VIII Encontro Formativo: *Apresentação e apreciação dos planos de aula e*

IX Encontro Formativo: *Apresentação dos planos de aula e avaliação do curso.*

Espera-se que essa proposta formativa sobre o DUA e seus princípios orientadores, fortaleça a construção de práticas pedagógicas inclusivas e, por conseguinte, dissemine a compreensão da diferença como parte da constituição humana, colaborando, assim, para transformação dos contextos sociais, dentre os quais a escola, em ambientes mais acolhedores e inclusivos.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Na perspectiva da garantia da acessibilidade curricular, indiscutivelmente, a inclusão na escola de estudantes de diversas condições sociais, geográficas, linguísticas, intelectuais, sensoriais, físicas, religiosas, étnicas, potencializou a necessidade de ressignificação de concepções e práticas excludentes, enxertando outras formas de organização do ensino com foco nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, tornar o currículo acessível significa desenvolvê-lo pensando nas potencialidades dos estudantes como um sujeito concreto, “dentro de um sistema escolar concreto, [...] num contexto, que lhe dá o significado real”. (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Nesse sentido, a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é forte aliada para o desenvolvimento de práticas curriculares acessíveis e inclusivas, pois se assenta em princípios que visam assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência, possibilitando a apropriação dos saberes escolares.

O reconhecimento da diversidade indaga a normalidade, a exclusão e os estigmas, redirecionando saberes e fazeres do cotidiano escolar. Quanto a isso Santos (2015) enfatiza que

A premissa central e prática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é a de que o currículo deveria incluir alternativas que o tornasse acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos. O “universal” do desenho universal não significa uma solução única para todos. Ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se acomodar as diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e maximizem suas habilidades para progredir. O DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados (SANTOS, 2015, p. 20).

A concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu nos Estados Unidos, seguindo o mesmo princípio do Desenho Universal pensado no

campo da arquitetura que trazia a ideia de que as edificações e equipamentos fossem construídos para atender o maior número de pessoas possível, sem que houvesse necessidade de adaptações posteriores. Os autores Anne Meyer, David Rose e David Gordon são os principais representantes do DUA, trazendo estudos sobre práticas flexíveis e sobre os modos de organização do planejamento de aulas diversificadas para atendimento as demandas educacionais.

A abordagem do DUA parte do reconhecimento da diversidade humana, considerando que o planejamento pedagógico deve respeitar as diferentes condições dos estudantes e os diferentes estilos de aprendizagem (STERNBERG, 1997; CLAXTON; MURRELL, 1987; FELDER, 2002): auditivo, leitor, escritor, visual, cinestésico.

Essa abordagem educacional apresenta três princípios orientadores a ser considerado no planejamento, de modo que as barreiras metodológicas sejam diminuídas e maximizado o acesso curricular ao maior número possível de estudantes. Os princípios orientadores do DUA são: engajamento, representação e ação e expressão.

O princípio do engajamento (redes afetivas) refere-se às múltiplas formas de proporcionar ao estudante motivação, interesse e engajamento no processo educativo, respeitando os diferentes interesses que os motivam: culturais, emocionais, e a conexão que estabelece com outros conhecimentos.

O princípio da representação (redes de reconhecimento) permite ao professor apresentar a mesma informação/conteúdo de múltiplas formas, atentando-se aos diferentes estilos de aprendizagem, pois “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (CAST, 2011, p.05).

O princípio da ação e expressão (redes estratégicas), oportuniza o estudante expressar como assimilou a informação/conteúdo a partir de diferentes atividades, recursos e estratégias.

Desse modo, considera-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem fortalece o sistema educacional inclusivo, pois possibilita um currículo acessível, aberto e flexível, que favorece o planejamento de aulas subsidiado por princípios orientadores voltados a potencializar o envolvimento do discente no processo de aprender e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Planejar aulas considerando

tais princípios provoca inquietações no professor na busca de enriquecer suas práticas com estratégias, recursos e linguagens diversificadas, para possibilitar a promoção e apropriação dos conhecimentos por todos os estudantes.

|

OBJETIVOS DA FORMAÇÃO**Objetivo****geral**

Conhecer os princípios orientadores do DUA como estratégia para construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Objetivos específicos

Refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas baseadas no DUA no processo de inclusão de estudantes.

Elaborar planejamentos pedagógicos a partir dos princípios orientadores do DUA.

DETALHAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

I ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO

OBJETIVOS:

- Refletir sobre o atendimento à diversidade de estudantes na sala de aula.
- Conhecer o DUA como uma estratégia para uma prática pedagógica inclusiva.

CONTEÚDO:

- A diferença como condição humana.
- Introdução ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para uma prática pedagógica inclusiva.

ATIVIDADES:

1. Leitura de imagem “Homem Vitruviano” - discussão sobre a representação de um padrão determinado, simbolizando a medida correta.
2. Apresentação do panorama histórico da exclusão à inclusão, relacionando com as concepções de deficiência baseadas no modelo médico e no modelo social.
3. Levantamento do conhecimento prévio sobre DUA – disponibilizar um link do PADLET para os participantes escrever palavras relacionadas ao DUA.
4. Introdução do conceito DUA a partir de slides(Apêndice A) .
5. Reflexão sobre o Vídeo: Medlies-Inclusão:
<https://www.youtube.com/watch?v=RC8WyoltPNM>
6. Orientações de estudo para o próximo encontro.

II ENCONTRO FORMATIVO ASSÍNCRONO

OBJETIVO:

- Refletir sobre os conceitos de deficiência e diferenças, compreendendo a deficiência como expressão de uma diferença.

CONTEÚDO:

- Deficiência e diferenças.

ATIVIDADES:

1. Reflexão sobre o vídeo Deficiência e diferenças – Isabel Maior

<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>

2. Registro das principais informações sobre deficiência e diferenças para socialização no próximo encontro

III ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO

OBJETIVOS:

- Conhecer os princípios orientadores do DUA para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que considere as múltiplas formas de engajar os estudantes e as múltiplas formas de apresentar dos conteúdos.
- Identificar formas de engajar os estudantes no aprendizado.
- Enumerar possibilidade de apresentação dos conteúdos, considerando-se os diferentes estilos de aprendizagem.

CONTEÚDO:

- O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores: **engajamento, e representação**

ATIVIDADES:

- Socialização das principais informações levantadas no vídeo assistido no momento assíncrono.
- Retomada do conceito do DUA.

- Exibição de slides sobre os princípios do engajamento e da representação, apresentando exemplos (Apêndice B).
- Reflexão sobre o respeito à diversidade para construção de práticas pedagógicas inclusivas, a partir das interpretações de um dos bonecos da figura 17 (Apêndice B).
- Tempestade de ideias sobre atividades que exemplifiquem o princípio do engajamento e o princípio da representação.

IV ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO

OBJETIVO:

- Compreender a importância do planejamento de múltiplas formas de expressar a aprendizagem.
- Identificar múltiplas possibilidades de expressão da aprendizagem no planejamento da aula.

CONTEÚDO:

- O Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios orientadores: **da ação e expressão.**

ATIVIDADES:

- Autodescrição de cada participante.
- Exposição de slides sobre o princípio da ação e expressão.
- Reflexão sobre os conceitos de diferenciação pedagógica e DUA.
- Construção individual de mapa conceitual sobre o DUA e seus princípios orientadores.
- Discussão sobre o Vídeo “Perfeito” com audiodescrição <https://www.youtube.com/watch?v=kC3V0IrdKK0>

V ENCONTRO FORMATIVO ASSÍNCRONO

OBJETIVO:

- Conhecer os diversos estilos de aprendizagem.

CONTEÚDO:

- Estilos de aprendizagem

ATIVIDADES:

- Leitura de artigos “Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo”; “Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino Fundamental I” (Apêndice D).

VI ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO**OBJETIVO:**

- Conhecer os diversos estilos de aprendizagem.

CONTEÚDO:

- O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos de aprendizagem.

ATIVIDADES:

- Realização de mesa dialógica com convidados externos: professores, pessoas com deficiências, pesquisadores e intérpretes.

VII ENCONTRO FORMATIVO ASSÍNCRONO**OBJETIVOS:**

- Refletir sobre estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.
- Elaborar plano de aula que atenda estudantes com e sem deficiência.

CONTEÚDO:

- Planejamento de uma aula baseada nos princípios do DUA.

ATIVIDADES:

- Estudo de caso (Apêndice F)
- Construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

- Planejamento de uma aula, a partir dos princípios do DUA, voltada para atender a diversidade de estudantes (Apêndice F).
- Apresentação dos planos de aula baseados nos princípios do DUA.

VIII ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO

OBJETIVOS:

- Demonstrar os conhecimentos apreendidos sobre DUA.
- Analisar coletivamente os planos de aula elaborados.
- Revisar os planos de aula.

CONTEÚDO:

- Planejamento com base nos princípios do DUA.

ATIVIDADES:

- Música “Cota não é esmola”

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

- Apresentação, discussão e revisão dos planos de aula elaborados.

IX ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO

OBJETIVOS:

- Planejar uma aula diversificada considerando os princípios do DUA.
- Avaliar o curso.

CONTEÚDO:

- Planejamento baseado nos princípios do DUA.

ATIVIDADES:

- Apresentação dos planos de aula baseados nos princípios do DUA.
- Avaliação do curso de formação (Apêndice G)

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> . Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

CAST Diretrizes do Universal Design for Learning versão 2.2. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>. 2018.

CARVALHO, L.M.S. **A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes**. In.: Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº18, p. 57-88, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

MEYER, A., ROSE, DH & GORDON, D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática**. Wakefield, MA: Publicação Profissional da CAST, 2014.

MORAES, J.C.P., MARTINS, C.M., FANTINATI, R.E. **Relação entre indisciplina e estilos de aprendizagem na visão de professores do Ensino do Fundamental I**. In.: Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v.17, n.1, p.01-13, janeiro-abril, 2019.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. In: **Da Investigação às Práticas**, 5(2), p. 126-143, 2015.

ROLDÃO, M. **A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular**. Nuances: estudos sobre Educação, 18, 230-241, 2010.

SCHMITT, C.S., DOMINGUES, M.J.C.S. **Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação, v. 21, n.2, p. 361- 385, 2016.

SACRISTÁN, G.J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

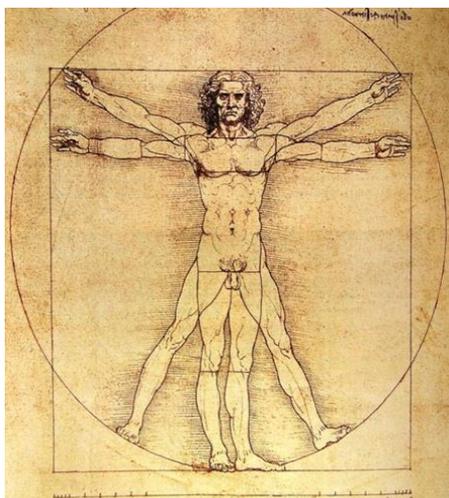
ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos. 22(2), p. 147-155. Abr-Jun, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos. Abril-Junho,2018.

APÊNDICES

➤ APÊNDICE A – RECURSOS PARA O I ENCONTRO FORMATIVO

Figura 1 : Homem Vitruviano



Homem Vitruviano é um desenho de Leonardo da Vinci (1452-1519) que foi produzido em 1490, durante o Renascimento.

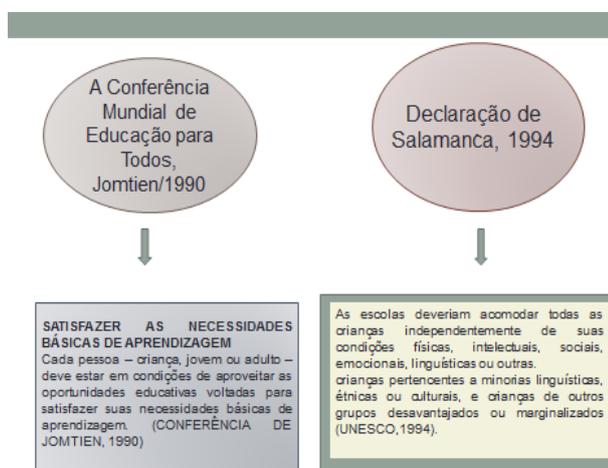
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_\(desenho_de_Leonardo_da_Vinci\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_(desenho_de_Leonardo_da_Vinci))

Figura 2: Panorâmico histórico



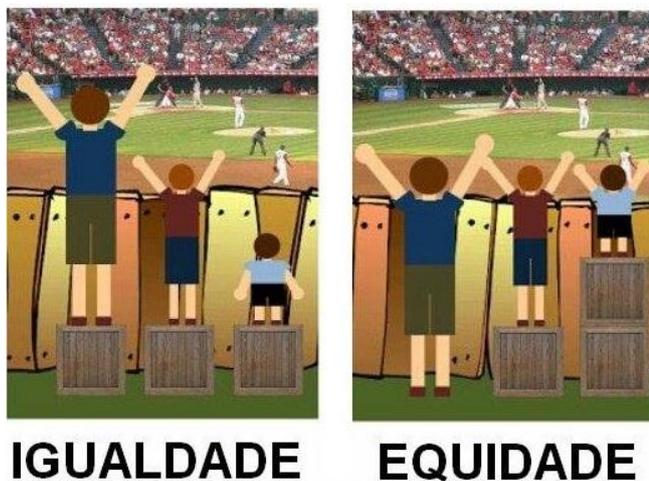
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 3: Marcos legais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 4: Igualdade e equidade



Fonte: <http://diariosdeumafeminista.blogspot.com/2016/12/feminismo-uma-questao-de-igualdade-ou.html>

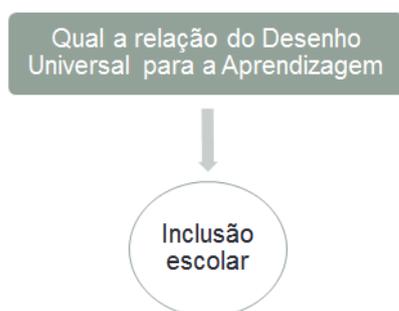
Figura 5: Inclusão escolar

Inclusão escolar

- Prática pedagógica fundamentada na pedagogia crítica.
- Formação docente inicial e continuada que permita aos professores (re)construir concepções, ressignificar conceitos e incorporar novos saberes para o fazer pedagógico.
- Visibilizar a diversidade como parte da essência humana.
- Desconstruir práticas excludentes, homogêneas.
- Desenvolver práticas pedagógicas que acolham os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.
- O direito de aprender de todos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 6: O DUA e a inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 7: Pra quem acha que acessibilidade é coisa só de cadeirante

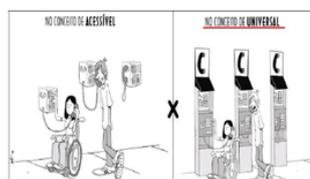


Fonte: <https://casadaptada.com.br/2015/07/pra-quem-acha-que-acessibilidade-e-coisa-so-de-cadeirante/>

Figura 8: Como surge o DUA

Como surge o DUA

- A expressão Universal Design (Desenho Universal) foi usada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1985, pelo arquiteto Ron Mace, que influenciou a mudança de paradigma no desenvolvimento de projetos urbanos, de arquitetura e design, inclusive de produtos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 9: Princípios do Desenho Universal nos ambientes



Fonte: https://www.agtel.com.br/porta_com_sensor_de_presenca.php.

Fonte: <https://www.ofertaviva.com.br/produto/gappo-misturador-da-bacia-do-banheiro-torneira-da-bacia-torneira-torneira-de-agua-torneiras-sensor-automatico-infravermelho-sens.html>.

Fonte: <http://cadeiravoadora.com.br/salao-de-beleza-acessivel-em-belo-horizonte/>

Figura 10: DUA

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

- Um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular.
- Procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.
- Práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender (ROSE; MEYER, 2012)

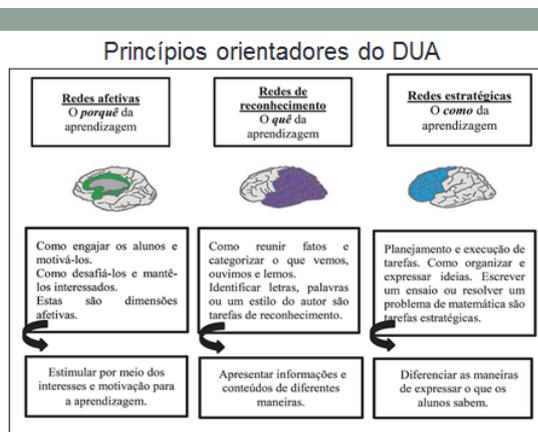
É uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (NUNES ; MADUREIRA, 2015).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 11: Neve na rampa



Fonte: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/12/aula-O-Papel-da-Escola-nas-Dificuldades-de-Aprendizagem.pdf>

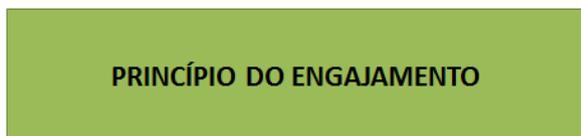
Figura12: Princípios orientadores do DUA²¹

Fonte: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/movil/>

²¹ Esse slide será utilizado do primeiro ao quarto encontro formativo.

➤ **APÊNDICE B – RECURSOS PARA O III ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO**

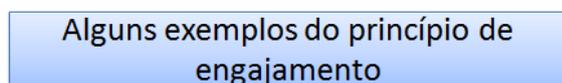
Figura 13: Princípio do engajamento



- Fornecer níveis ajustáveis de desafio.
- Oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem.
- Proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. (ZERBATO,2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 14: Exemplos do princípio do engajamento



- ✓ Atividades em pequenos grupos.
- ✓ Promover debates, estudos de caso, apresentar um desafio, uma situação –problema...
- ✓ Leitura imagética, de textos, assuntos da atualidade...
- ✓ Painel interativo (nuvem de palavras)...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 15:Princípio da representação

PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO

- ✓ Os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. (CAST, 2011), como é o caso de alunos com deficiências sensoriais, com dificuldades de aprendizagem (dislexia), ou com diferenças culturais.
- ✓ É essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação. Disponibilizar a mesma informação de múltiplas formas, de diferentes maneiras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 16: Exemplos do princípio da representação

Alguns exemplos do princípio da representação

- A mesma informação/conteúdo apresentado através de jogos, de áudio, imagem, vídeos, elaboração de cartazes, objeto concreto, aula expositiva, mapa conceitual, ...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 17: Bonecos na árvore



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/412923859570373589/>

Figura 18: Atividade coletiva

Momento ação-reflexão

- Estratégias do princípio do engajamento e da representação na prática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

➤ **APÊNDICE C- RECURSOS PARA O IV ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO**

Figura 19: Princípio da ação e expressão

PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO

- Demonstrar como entendeu o conhecimento.
- Diversificar as estratégias para contemplar os estilos de aprendizagem (auditivo, leitor, escritor, visual, cinestésico) dos estudantes.

Os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem (CAST, 2011).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 20: Exemplos do princípio da ação e expressão



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D0>.

<https://www.assistiva.com.br/ca.html>

<https://br.pinterest.com/pin/294141419392192530/>

<https://todosnegrosdomundo.com.br/por-simeia-mello-que-tal-falarmos-sobre-educacao/>

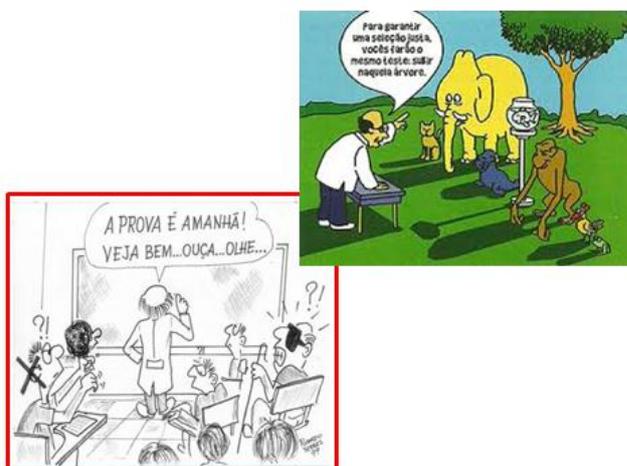
Figura 21: Diferenciação pedagógica e DUA

Diferenciação pedagógica na sala de aula

CAST (2011, 2014) assinala que não há um meio de ação e de expressão único para todos os alunos, e, nessa medida, o professor deverá possibilitar aos alunos a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências adquiridas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 22: Diferenciação pedagógica e o direito de aprender



Fonte: <https://www.paratodos.net.br/escola-para-todos-mesmo/>

Fonte: http://saberparaincluir.blogspot.com/2016/11/a-surdez-em-um-dos-campus-do-instituto_22.html

Figura 23: DUA e prática pedagógica inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 24: Escola inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

➤ **APÊNDICE D- RECURSOS PARA O V ENCONTRO FORMATIVO ASSÍNCRONO**

- Leitura de artigos

Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo

Camila da Silva Schmitt

Maria José Carvalho de Souza Domingues

Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v. 17, n. 1, p. 01-13, janeiro-abril, 2019

ISSN 1808-6136

**RELAÇÃO ENTRE INDISCIPLINA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA
VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**JOÃO CARLOS PEREIRA DE MORAES¹, CLEONICE MARIA MARTINS²,
REGIANE EZEQUIEL FANTINATI³**

➤ **APÊNDICE E- RECURSOS PARA O VI ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO**

Figura 25: Card de divulgação da mesa dialógica



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE - Mestrado Profissional

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Tema: O Desenho Universal para a Aprendizagem e os estilos de aprendizagem



Anna Paula Conceição
Pós-Graduada em LIBRAS e docente do CAP



Tiago Barbosa
Mestrando pela UFRB, biólogo e docente da rede estadual da Bahia



Nelma de Cássia Galvão
Prof.ª Dr.ª da UFRB



Ednilson Sacramento
Jornalista e consultor em audiodescrição, membro da rede PCD BAHIA.



Delma Pereira
Mestranda pela UFRB e docente da rede municipal de Feira de Santana (mediadora)



Débora Andrade
Pedagoga e tradutora intérprete de LIBRAS



Yndiara Damasceno
Professora de LIBRAS e Tradutora intérprete UFRB-CETENS

Data:14/12/2020
(segunda-feira)
Horario:14:30
Pelo Google meet
<https://meet.google.com/jjw-wjhn-enj>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

➤ **APÊNDICE F- RECURSOS PARA O VII ENCONTRO FORMATIVO ASSÍNCRONO**

- Estudo de caso 01

Marielle é aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II, tem 16 anos de idade, não participa das aulas, demonstrando desinteresse, inquietação. Os professores relatam que já fizeram algumas tentativas durante as aulas, visando à participação da aluna, mas sem êxito. No entanto, percebem que ela tem um perfil de liderança e bom relacionamento com os colegas da turma. O que você faria para que essa aluna se sinta participante do processo de ensino e de aprendizagem? Quais estratégias são necessárias para que um aluno como Marielle possa ser avaliado em sala de aula e tenha um acompanhamento significativo?

- Estudo de caso 02

Daves é professora de uma escola municipal de ensino, atua na turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Tem 36 alunos matriculados na turma, entre eles, Olavo com deficiência intelectual e com dificuldade na fala e Evaristo com baixa visão. Quando realiza o planejamento pedagógico desenvolve os conteúdos através de aula expositiva, pois acredita que é assim que os alunos aprendem. Caso você fosse o professor dessa turma, como planejaria suas aulas considerando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem? E como você elaboraria a avaliação que contemplasse também os alunos Olavo e Evaristo?

- Modelo do planejamento baseado nos princípios do DUA

Planejamento pedagógico baseado nos princípios orientadores do DUA

Conteúdo/ Atividade/	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/ necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
				<u>Princípio do engajamento.^{iv}</u> <u>Princípio da representação.^v</u> <u>Princípio da ação e expressão.^{vi}</u>	

Fonte: Adaptado da autora Zerbato (2018).

¹ Redes afetivas: **o porquê da aprendizagem** (estimular os estudantes por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem- MÚLTIPLAS FORMAS DE ENGAJAR OS ESTUDANTES, MOTIVANDO-OS A PARTICIPAREM DA INFORMAÇÃO/CONHECIMENTO).

¹ Redes de representação: **o quê da aprendizagem** (apresentar os conteúdos/informações de formas diferentes – MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAR OS CONTEÚDOS).

¹ Redes estratégicas: **o como da aprendizagem** (diferenciar as maneiras de expressar o que os alunos sabem – MÚLTIPLAS FORMAS DOS ESTUDANTES DEMONSTRAREM COMO ASSIMILARAM OS CONTEÚDOS/INFORMAÇÕES).

➤ **APÊNDICE G- RECURSO PARA O IX ENCONTRO FORMATIVO SÍNCRONO**

- Avaliação da formação continuada sobre DUA

1. Como você avalia sua compreensão sobre o conteúdo apresentado?

- () Aprendi o conteúdo e não ficaram dúvidas.
() Aprendi o conteúdo, mas ficaram dúvidas.
() Aprendi o conteúdo parcialmente.
() Ainda não compreendo a relação do DUA com a inclusão escolar.

2. Há aplicabilidade do conteúdo em sua prática pedagógica como professor?

() Sim, é possível aplicar o conteúdo proposto no curso em minha prática pedagógica.

() Sim, é parcialmente possível aplicar o conteúdo proposto no curso em minha prática pedagógica.

() Muito dificilmente utilizaria o conteúdo do curso em minha prática pedagógica.

() Não é possível utilizar o conteúdo do curso em minha prática pedagógica.

3. A estratégia pedagógica do DUA era nova para você? Se sim, aponte aspectos que você não conhecia e aprendeu durante o curso.

4. Como você usaria esta estratégia pedagógica para potencializar a sua prática docente? Dê exemplos.

5. Autoavaliação dos participantes

- Participação nas discussões
 - () Muito satisfatório
 - () Satisfatório
 - () Regularmente satisfatório
 - () Pouco satisfatório

6. Avaliação do curso

- Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso (conteúdo, objetivo, recursos e metodologia).

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Regularmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

- Quanto à estrutura e a organização da formação continuação (carga horária, conteúdo e atividades)

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Regularmente satisfatório
- () Pouco satisfatória

7. Quais as contribuições do curso sobre DUA para sua formação profissional e para melhoria da sua prática pedagógica?

8. Atuação do formador/pesquisador

- Clareza nos assuntos abordados
 - () Muito satisfatório
 - () Satisfatório
 - () Parcialmente satisfatório
 - () Pouco satisfatório
- Didática

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Parcialmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

- Domínio do assunto

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Parcialmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

- Compromisso com as atividades realizadas

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Parcialmente satisfatório
- () Pouco satisfatório

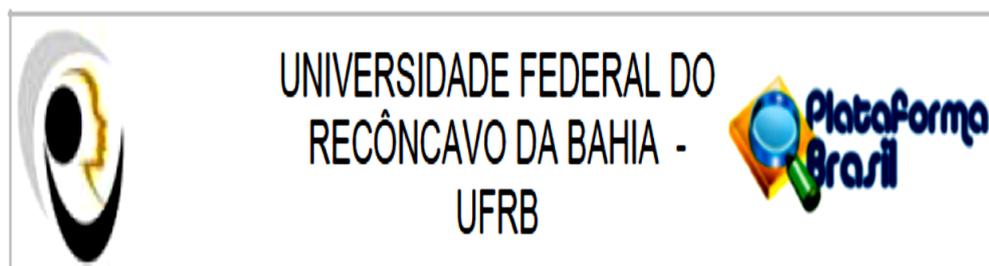
9. Você indicaria esse curso para outros professores? () Sim () Não. Por quê?

10. Quais sugestões você daria para melhorar a organização do curso?

Muito obrigada por construir conosco esse projeto, participando de cada etapa.

Você foi um (a) grande colaborador(a)!

ANEXOS

ANEXO A- Parecer do CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Pesquisador: DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 27618619.0.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.488.652

ANEXO B - Planejamento pedagógico de Educação Física baseado nos princípios do DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Ginástica acrobática e circense – introdução (6° ano)	<p>1 – Apresentar elementos introdutórios da ginástica acrobática e circense.</p> <p>2 – identificar e experimentar movimentos básicos e atividades da ginástica acrobática e circense</p>	25-30	Deficiência intelectual	<p><u>Princípio do engajamento</u></p> <p>Exposição de vídeos com apresentações de ginástica acrobática e circense (Ex.: Apresentações do <i>Cirque du Soleil</i>). Interagir com a turma no sentido de identificar seus conhecimentos prévios sobre a temática e também motivá-los a participar da dinâmica, a partir dos seguintes questionamentos: quais movimentos ou atividades vocês conseguiram identificar nos vídeos? (Explorar nos vídeos movimentos e atividades mais populares, como saltos, cambalhotas/rolamentos ou malabarismo); quais são as habilidades necessárias para executar as atividades do circo? (além do vídeo, expor imagens de atividade circenses, como o trapézio, tecido, malabares, perna de pau, monociclo, etc.)</p>	Ginástica acrobática e circense – introdução (6° ano)

				<p><u>Princípio da representação:</u></p> <p>A partir das interações iniciais, apresentar os movimentos básicos (individuais e iniciação às formações em grupos) intercalando com as experimentações por parte dos(as) alunos(as). Ter atenção às possíveis limitações físicas apresentadas. Estabelecer um sistema de parcerias, para as formações em grupo e para um auxílio mútuo. Propor desafios a partir de uma progressão de complexidade de movimentos e atividades. Propor a livre experimentação a partir de formações pré-estabelecidas.</p> <p><u>Princípio da ação e expressão:</u></p> <p>Criar novas formações coletivas, a partir de posições individuais ou em duplas. Representar na forma de desenhos algumas formações da ginástica e/ou atividades circenses.</p>	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo professor Akin.

ANEXO C - Planejamento pedagógico de Ciências baseado nos princípios do DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Identificação de misturas homogêneas e heterogêneas	Compreender o que são misturas homogêneas e heterogêneas, sabendo diferenciá-las entre si.	25 - 30	2 alunos com deficiência intelectual	<p><u>Princípio do engajamento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar os educandos para verificar se eles sabem o que são misturas e em seguida perguntar se eles sabem o que são misturas homogêneas e heterogêneas; 2. Pedir para que a turma apresente exemplos práticos do cotidiano, desses dois tipos de misturas; 3. Dividir a sala em duas equipes e solicitar a ajuda de 1 representante de cada equipe para participar dos experimentos práticos (pode ser os dois alunos com necessidades educacionais 	Copos descartáveis transparentes, colheres, água, corantes, sal, açúcar, óleo, areia, álcool, fragmentos de rochas (pedras).

				<p>específicas, um de cada equipe).</p> <p><u>Princípio da representação:</u></p> <p>Apresentação de vários recipientes, contendo diversas substâncias em seguida iniciar a misturá-las, transformando-as em misturas homogêneas e heterogêneas, realizando de forma simultânea sua audiodescrição.</p> <p><u>Princípio da ação e expressão:</u></p> <p>Representar por meio de um mapa conceitual, infográfico, desenho esquemático, vídeo ou colagem a diferença entre misturas heterogêneas e homogêneas.</p>	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela professora Luena.

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Nutrição e Sistema Digestório	<p>Fazer uma retomada sobre os “Níveis de Organização do corpo humano”, para a compreensão de que todos os sistemas do corpo trabalham de maneira integrada;</p> <p>Conhecer o conceito de nutrição, reconhecendo o envolvimento dos sistemas digestório, respiratório, urinário e cardiovascular;</p> <p>Identificar os órgãos e a função do sistema digestório e conhecer as etapas e o processo da digestão humana.</p>	25 - 30	01 (deficiência intelectual)	<p><u>Princípio do engajamento</u></p> <p>Exposição de um vídeo-documentário sobre o funcionamento integrado do corpo humano (legendado)</p> <p><u>Princípio da representação:</u></p> <p>A partir da exposição do filme e da análise do mesmo, destacando o que mais chamou atenção dos estudantes, retomar os níveis de organização do corpo humano e a importância de todos os sistemas trabalharem de forma integrada. Trazer o conceito de nutrição, o envolvimento de quatro sistemas, identificando a princípio o sistema digestório, órgãos e funções (mostrando através de imagens, cartaz).</p>	Projetor, imagens, massinha de modelar.

				<u>Princípio da ação e expressão</u> Formação de equipes para confecção de modelos anatômicos utilizando massinha de modelar ou biscuit.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela professora Dyami.

ANEXO E - Planejamento pedagógico de Geografia baseado nos princípios no DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Sub-regiões do Nordeste (construção de mapa tátil e mapa conceitual)	Compreender os critérios utilizados para subdividir a região Nordeste; Diferenciar as sub-regiões do Nordeste de acordo com as suas características;	24	01 (deficiência intelectual)	<p><u>Princípio do engajamento</u> Exposição de imagens representativas da região nordeste, (como caatinga, faixa litorânea por exemplo) no centro da sala onde cada aluno escolherá uma imagem. Instigar a turma sobre o que cada imagem representa, se são específicas de um determinado local.</p> <p><u>Princípio da representação:</u> Partindo da participação dos estudantes, dialogar sobre a diversidade que o Nordeste apresenta, expondo mapa (das sub-regiões (Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte) e explicando os critérios utilizados regionalizar, fazendo autodescrição e interpretação do mapa, enfatizando a localização do município de Feira de Santana- BA.</p> <p>Exibição de vídeo animado disponível</p>	Imagens impressas, mapa; notebook; data show; cartolina, cola, lápis de cor material para as texturas (feijão, milho, algodão)

				<p>no youtube sobre as sub-regiões do Nordeste na qual ele é legendado.</p> <p><u>Princípio da ação e expressão:</u> Formação de quatro equipes (o aluno com deficiência intelectual será um dos líderes da equipe) para confecção de mapas táteis com diferentes texturas. Construção de mapa conceitual em equipes. Cada equipe ficará com uma sub-região trazendo aspectos físicos e econômicos, usando a criatividade.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela professora Kieza.

ANEXO F - Planejamento pedagógico de História baseado nos princípios do DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Ser Negro (a): Figura afirmativa do negro e diversidade	Promover reflexões sobre as construções imagéticas dos negros e fomentar o exercício da alteridade e da diversidade em sala de aula	30	Aluno com TEA	<p><u>Princípio do engajamento</u></p> <p>Dar a um grupo de alunos, uma foto de alguém (negro, branco, indígena, albino, mulher, homem, pessoa com alguma deficiência). E para o outro grupo de alunos fotos contendo imagens de reis e rainhas africanas e personalidades negras.</p> <p><u>Princípio da representação</u></p> <p>Cada aluno deverá falar sobre uma foto realçando os aspectos (em detalhes) que ela vê sobre esta pessoa sem que os outros vejam a foto. O aluno que não se sentir a vontade para falar deverá escrever em uma folha e depois colar esta folha no quadro branco, será lido por outro aluno ou pela professora. O aluno com TEA será estimulado e mediado a participar pela professora</p>	<p>Imagens sobre diversas pessoas diferentes em recortes de revistas. Debater sobre racismo/ diversidade e levantar com os alunos questões relacionadas a este tema (buscado sempre contrapor com os dizeres populares sobre o negro, branco, indígena, albino, mulher, homem, pessoa com alguma deficiência. Cada aluno irá através de imagens de recortes de revistas confeccionar um painel coletivo sobre o negro e a diversidade sócio-racial . Os alunos vão contrapor os dizeres populares com as</p>

				<p><u>Princípio da ação e expressão:</u></p> <p>Durante o debate deverão ser levantadas as questões sobre racismo, preconceito e estereótipos. Os alunos irão finalizar esta atividade desenhando, escrevendo um texto ou dançando para mostrar os sentimentos que tiveram durante a atividade.</p>	imagens trabalhadas
--	--	--	--	---	---------------------

Fonte: Elaborado pela professora Dandara.

ANEXO G - Planejamento pedagógico de Ciências baseado nos princípios do DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Aluno com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégia, recursos, materiais
Produção de artesanato junino com sucatas.	<p>Despertar nos alunos uma consciência sobre o reaproveitamento do “lixo”;</p> <p>Promover uma reflexão sobre o consumo consciente.</p>	25	Não	<p><u>Princípio do engajamento</u></p> <p>Um vídeo da turma da Mônica sobre os 3Rs: reduzir, reciclar e reaproveitar, disponibilizado no <i>youtube</i> será usado para apresentação da proposta bem como uma aula teórica com questionamentos sobre o que eles consideram como lixo.</p> <p><u>Princípio da representação</u></p> <p>Múltiplas opções serão utilizadas para apresentação da informação sobre o consumo consciente como vídeos, exposição oral, objetos etc, no sentido de facilitar a sua compreensão.</p>	<p>Caixa com sucatas;</p> <p>Modelos de objetos para despertar suas criatividade;</p> <p>Cola, fita, tesoura para confecção do artesanato.</p>

				<p><u>Princípio da ação e expressão:</u></p> <p>Eles confeccionarão objetos de decoração com itens (sucatas) que consideram lixo.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela professora Adimu.

ANEXO H - Planejamento pedagógico de Geografia baseado nos princípios do DUA

Atividade	Objetivo	Total de alunos	Alunos com deficiência/necessidade educacional específica	Estratégias baseadas no DUA	Estratégias, recursos, materiais.
<p>Sistema solar: montar o sistema solar, reproduzindo em escala aproximada seus astros. (sol, planetas e seus satélites)</p>	<p>Desenvolver a percepção de escala.</p>	<p>27</p>	<p>1 aluno com baixa visão</p>	<p><u>Princípio do engajamento</u></p> <p>Exposição de vídeo interativo do sistema solar, com ênfase no planeta Terra (sua formação, posição em relação ao sol e aos outros planetas).</p> <p><u>Princípio da representação</u></p> <p>Dialogar com os alunos sobre a formação do sistema solar, do planeta Terra e de seu satélite (Lua)</p> <p><u>Princípio da ação e expressão</u></p> <p>As equipes apresentarão como produziram seus trabalhos; quais as dificuldades enfrentadas, o</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - computador - livro didático - massa de modelar - cordão - isopor

				que chamou mais a atenção, bem como o que aprenderam do conteúdo proposto.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela professora Dalila.