

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



**AÇÃO FORMATIVA PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO
ENSINO MÉDIO**

JAUDRÉIA RIBEIRO DA SILVA

SÃO CARLOS – SP

2024

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

JAUDRÉIA RIBEIRO DA SILVA

AÇÃO FORMATIVA PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, por ocasião de exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves.

SÃO CARLOS – SP

2024

Ribeiro da Silva, Jaudréia

Ação formativa para elaboração de planos de aula na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem no ensino médio / Jaudréia Ribeiro da Silva -- 2024. 164f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Adriana Garcia Gonçalves
Banca Examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Jáima Pinheiro de Oliveira
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Desenho universal para a aprendizagem. 3. Ensino médio. I. Ribeiro da Silva, Jaudréia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jaudréia Ribeiro da Silva, realizada em 26/01/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos concedidas, pela presença me fortalecendo todos os dias ao longo da minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves, por me conduzir até aqui com sabedoria, humildade e paciência, sempre disposta a ajudar em qualquer momento, pelos ensinamentos e experiências. Dri é daquelas professoras que encantam o aluno no primeiro contato, na primeira orientação, na primeira aula, pelo cuidado e zelo e pela forma respeitosa com que conduz todo o processo, e à medida que o tempo passa você passa a admirar e respeitar ainda mais a profissional e pessoa que ela é. Querida Dri, sinto-me privilegiada por ter sido sua orientanda, você foi a melhor professora orientadora que eu poderia ter, me acolheu de uma forma que jamais esperei, desde o primeiro momento. Você segurou minha mão e nunca soltou, acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, me apoiou, aconselhou e me sustentou quando eu não tinha mais força para continuar. Passamos por momentos muito difíceis durante essa caminhada, e você sempre esteve comigo. Se não fosse você, eu jamais estaria aqui escrevendo essas poucas linhas, pois nenhum texto seria capaz de descrever sua importância nesse processo. Serei eternamente grata.

À minha família, minha mãe e meu pai, por sempre me apoiarem, são meus exemplos de força e determinação, meus irmãos e irmãs, que sempre torcem pelo meu sucesso e por entenderem minha ausência em muitos momentos.

Aos professores e professoras do PPGEs, que passaram pela minha vida, aprendi muito com vocês. Fui muito feliz durante as aulas.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas: Inovação em Educação Inclusiva, em Tecnologia Educacional e Formação Profissional em Diferentes Contextos”, pela colaboração e incentivo, ao Grupo de Pesquisa Defsen, pela experiência e aprendizado.

Às professoras Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, por aceitarem o convite para participarem da banca de qualificação e defesa. Agradeço pelas contribuições valiosas, que foram muito importantes para o aprimoramento desta dissertação.

Aos professores colaboradores, por aceitarem embarcar comigo nesse processo formativo, proporcionando momentos ricos de reflexões e de experiências. Agradeço a cada um(a) pelo comprometimento e contribuições nesta pesquisa.

Às minhas amigas, muito obrigada pelo apoio! Em especial, agradeço o carinho e atenção da minha amiga Gleiciane, que mesmo de longe se manteve presente ao longo dessa jornada, pelas horas de conversa em chamada de vídeo, ouvindo as angústias, desabafos e os momentos de superação e alegrias.

À querida Profa. Dra. Antônia Alves, em quem me inspiro como profissional, pelo apoio e incentivo, por me acolher com carinho e atenção nas vezes em que recorri a ela com angústia e aflição e pelos conselhos valiosos que me trouxeram até aqui. Você é parte muito importante desse processo. Obrigada pela presença!

Divido com vocês esta jornada rica em experiência e aprendizados.

Enfim, muito obrigada a todos que estiveram comigo!

APRESENTAÇÃO

A docência sempre esteve na minha vida, pois venho de uma família de docentes. Os desafios dessa caminhada já eram conhecidos, e por vezes pensei em não segui-lo. Mas veio o vestibular, e minha segunda opção foi o curso de licenciatura em Pedagogia, no qual fui aprovada. Ainda existia dúvida, mas me apaixonei pelo universo da educação e não consegui mais sair. Aqui estou, seguindo o voo, buscando aprender sempre mais, por entender que a formação é um processo contínuo necessário para a profissão docente.

Minha trajetória na Educação Especial iniciou enquanto estava fazendo a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). No primeiro período do curso já me envolvi em atividades voltadas à educação inclusiva, quando participei do Programa de Apoio Pedagógico como bolsista na instituição na qual estudava. Na oportunidade fui ledora para alunos com deficiência visual do mesmo curso e turma, o que me proporcionou participar de alguns eventos voltados ao ensino inclusivo e também conhecer mais sobre esse universo.

Antes de me envolver diretamente com a Educação Inclusiva, participei de alguns eventos como ouvinte e também fazendo apresentação de trabalhos científicos, alguns voltados também para a Educação Especial.

Iniciei meu trabalho na Educação Especial quando fui aprovada no concurso da Seduc-MA. Foi um grande desafio, pois faltava conhecimento para atuar com o Público-Alvo da Educação Especial, sobretudo no Ensino Médio. Na tentativa de superar as dificuldades fui buscar aprender sobre Educação Especial Inclusiva. Iniciei com a Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (Faeme), depois fiz curso de AEE na área da Deficiência Visual pela Seduc-PI, formação continuada em Braille e Soroban pela Seduc-MA, curso inicial de Libras pelo Centro Cultural de Línguas (CCL-PI). Todos os cursos foram importantes para construir aprendizagens significativas no âmbito do ensino inclusivo, fundamentais para desenvolver meu trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado, desde 2016, nas escolas do estado do Maranhão.

É sabido que não existe conhecimento acabado, principalmente quando se trata de docência, pois ela deve seguir as transformações que acontecem de forma constante em todos os meios e que refletem de alguma forma na condução do processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental para que o professor desenvolva cada vez melhor seu trabalho, construindo bases consistentes para a aprendizagem significativa.

Nessa direção, o mestrado, além de ser sonho desde a graduação, vai ao encontro do interesse em aprender cada dia mais sobre processo educativo no âmbito do ensino inclusivo. O mestrado possibilitou um estudo mais aprofundado sobre ensino inclusivo e me colocou no universo da pesquisa. Além disso, proporcionou conhecimento para desenvolver meu trabalho com muito mais consciência das barreiras que dificultam esse processo, que impedem que alunos com deficiência possam de fato construir aprendizagem com significados.

Eu vi no mestrado uma forma de me colocar, como pesquisadora, diretamente no chão da escola, que é onde tudo acontece e de onde podemos construir conhecimento e também contribuir por meio do trabalho colaborativo consentido. Afinal, esse já era o meu universo de trabalho, a escola pública estadual de Ensino Médio, em que encontramos diversos desafios para as práticas pedagógicas inclusivas.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular enfrenta diversas barreiras que perpassam os espaços escolares. Especificamente, a prática pedagógica dos professores na sala de aula comum merece devida atenção, pois quando se trata de aprendizagem é necessário que o professor regente tenha o mínimo de conhecimento na área para poder conduzir o ensino sem torná-lo ainda mais excludente.

A prática dos professores deve ter bases teóricas que a fundamentam, além de um olhar criterioso quanto à diversidade encontrada no contexto da sala de aula comum, o que torna a prática ainda mais desafiadora para o professor regente, exigindo cada vez mais conhecimento.

E, para que os alunos sejam atendidos dentro de suas necessidades, o professor precisa ficar atento ao currículo e às diretrizes que fundamentam o ensino inclusivo, buscando metodologias e estratégias que atendam o Público-Alvo da Educação Especial ou não. Esse entendimento está em consonância com as estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que surge como um aliado da prática pedagógica, atuando diretamente nas barreiras que impedem o acesso do estudante ao conhecimento, com foco na diversidade que existe na sala de aula.

As pesquisas têm apresentado evidências de que o professor tem dificuldade em elaborar um planejamento que seja acessível a todos os alunos. Existe ainda o professor que confunde seu papel dentro do ensino inclusivo. Tem ainda o professor que, por não ter conhecimento teórico sobre a inclusão, não considera o aluno incluso como sua responsabilidade, assim como os demais, provocando maior exclusão dentro da sala de aula. Por isso, é importante que esse professor conheça de forma prática, por meio da formação

continuada em serviço, como conduzir o processo inclusivo. Nesse cenário, a pesquisa colaborativa apoiada no Desenho Universal para a Aprendizagem contribui no sentido de implementar ações que buscam provocar a reflexão da prática do professor, favorecendo a ressignificação do conhecimento, contribuindo assim para uma prática mais efetiva por parte do professor.

Considerando o exposto e minha inquietação com o modo como o professor da sala de aula comum vem conduzindo a sua prática no Ensino Médio, o mestrado foi o caminho encontrado para contribuir com os docentes, apresentando novas possibilidades de conduzir o ensino voltado para a inclusão escolar, por meio da formação continuada em serviço, para que os docentes pudessem refletir sobre a própria prática, de forma colaborativa e a partir do DUA, e assim construir novos saberes.

RESUMO

O grande desafio da escola de hoje é desenvolver práticas pedagógicas que acolham a diversidade e deem atenção às diferenças individuais, promovendo o acesso com participação e a permanência com sucesso do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), efetivando assim a inclusão escolar. No Ensino Médio, é ainda mais complexo promover um ensino que atenda aos princípios da educação inclusiva, dadas a estrutura e organização dessa modalidade. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge nesse contexto com uma abordagem teórica que fundamenta a flexibilização do currículo por meio da diversificação de estratégias de ensino, com foco na diversidade, buscando eliminar barreiras de acesso ao currículo comum a todos os estudantes. Considerando esse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar uma Ação Formativa colaborativa para elaboração de planos de aula com princípios do DUA, por professores da área de Linguagens e professores de Atendimento Educacional Especializado no contexto do Ensino Médio. Para tanto, o estudo foi organizado em duas etapas. Na Etapa I, buscou-se identificar a necessidade formativa quanto aos aspectos da inclusão, com o método descritivo. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, de forma individual, com nove professores – dois professores de AEE e sete professores da área de Linguagens – de uma escola estadual de um município do interior do estado do Maranhão. Essa etapa resultou em seis categorias temáticas: 1) percepções dos professores sobre inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial; 2) percepções dos professores sobre a relação entre formação de professor e a inclusão escolar; 3) percepções dos professores sobre colaboração entre professor regente e professor de Educação Especial; 4) percepções dos professores sobre planejamento das aulas; 5) conhecimento dos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem; 6) expectativa sobre a Ação Formativa. Após análise qualitativa das entrevistas, foi desenvolvida uma Ação Formativa colaborativa, a partir das demandas apresentadas pelos docentes durante a entrevista. Na Etapa II, dos nove professores, sete continuaram na pesquisa, com o delineamento da pesquisa colaborativa. Foram realizados encontros formativos com os participantes, com estudos sobre os temas “colaboração” e “DUA”, discussões e reflexões voltadas para as demandas dos professores e da escola. Foi proposto um estudo externo dos textos apresentados como referências, além de atividade escrita e vídeos. Como atividade colaborativa, os professores elaboraram e avaliaram quatro planos de aula. Ocorreram seis encontros formativos, todos gravados em gravador de áudio e transcritos na íntegra para análise. Essa etapa resultou em cinco categorias temáticas: 1) desafios atitudinais; 2) desafios para diversificação nas estratégias de ensino; 3) desafios do trabalho docente; 4) implicações do DUA para planejamento de aula – reflexões dos professores; 5) elaboração e avaliação dos planos de aula com base no DUA – colaboração entre os professores. O estudo evidenciou que as percepções que os professores têm sobre a inclusão e a deficiência são ainda arcaicas e rígidas, resultantes de concepções negativas sobre a deficiência, o que interfere no modo como o professor conduz o ensino, produzindo barreiras no processo de inclusão, bem como barreiras na estrutura organizacional do ensino. A Ação Formativa sobre DUA, nos moldes da colaboração, mostrou potencial formativo, pois os professores puderam refletir sobre a própria prática, bem como construir novas ideias sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Foi possível evidenciar que desenvolver planos de aulas mais acessíveis a partir do DUA é um desafio, dadas as condições do trabalho docente, que envolve estrutura e valorização da profissão docente. Por outro lado, permitiu trabalhar de forma colaborativa, identificar novas perspectivas para inclusão escolar a partir do DUA e da prática colaborativa entre os pares e professores da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Desenho Universal para a Aprendizagem; Inclusão Escolar; Planos de Aula; Ensino Médio.

ABSTRACT

The great challenge of today's schools is to develop pedagogical practices that welcome diversity and pay attention to individual differences, promoting access with participation and successful retention of public students in Special Education (PAEE), thus achieving school inclusion. In secondary education, it is even more complex to promote teaching that meets the principles of inclusive education, given the structure and organization of this modality. Universal Design for Learning (UDL) emerges in this context with a theoretical approach that supports the flexibility of the curriculum through the diversification of teaching strategies, with a focus on diversity seeking to eliminate barriers to access to the common curriculum for all students. Considering this context, the general objective of this research was to analyze a Collaborative Training action for the development of lesson plans with UDL principles, by teachers in the Language area and the specialized educational service teacher in the context of high school. To this end, the study was organized in two stages, namely: Stage I - identifying the training need regarding aspects of training for inclusion, with the descriptive method. A semi-structured interview was used, individually, with nine teachers, two of whom were AEE teachers and seven teachers in the Language area, from a state school in a municipality in the interior of the state of Maranhão. This stage resulted in six thematic categories, namely: 1) teachers' perceptions about the inclusion of target audience students in special education; 2) teachers' perceptions about the relationship between teacher training and school inclusion; 3) teachers' perceptions about collaboration between the regular teacher and the Special Education teacher; 4) teachers' perceptions about lesson planning; 5) teachers' knowledge about Universal Design for Learning; 6) expectations about the Training Action. After qualitative analysis of the interviews, a collaborative Training Action was developed, based on the demands presented by teachers during the interview. In stage II, of the nine teachers, seven continued in the research, with the collaborative research design. Training meetings were held with the participants, with studies carried out on the themes of collaboration and AUD, discussions and reflections, focused on the demands of teachers and the school. An external study of the texts presented as references was proposed, in addition to written activities and videos. As a collaborative activity, teachers created and evaluated four lesson plans. There were six training meetings, all recorded on an audio recorder and transcribed in full for analysis. This stage resulted in five thematic categories, namely: 1) attitudinal challenges; 2) challenges for diversification in teaching strategies; 3) challenges of teaching work; 4) implications of UDL for lesson planning – teachers' reflections; 5) preparation and evaluation of lesson plans based on the DUA – collaboration between teachers. The study showed that the perceptions that teachers have about inclusion and disability are still archaic and rigid, the result of negative conceptions about disability, which interferes with the way the teacher conducts teaching, producing barriers in the inclusion process, as well as barriers in the organizational structure of teaching. The Training Action on UDL, in the form of collaboration, showed training potential, as teachers were able to reflect on their own practice, as well as construct new ideas about inclusive pedagogical practices. It was possible to demonstrate that developing more accessible lesson plans based on the DUA is a challenge, given the conditions of teaching work that involve structure and appreciation of the teaching profession. On the other hand, it allowed working collaboratively, identifying new perspectives for school inclusion based on the DUA and collaborative practice between peers and special education teachers.

Keywords: Special Education; Universal Design for Learning; School inclusion; Lesson plans; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Redes neurais e DUA.....	48
Figura 2 – Síntese dos princípios e das diretrizes do DUA.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Código/Função.....	58
Quadro 2 – Características dos participantes da pesquisa.	59
Quadro 3 – Síntese do desenvolvimento da Ação Formativa sobre DUA.	65
Quadro 4 – Síntese da frequência dos docentes nos encontros.	67
Quadro 5 – Atividade de produção textual.....	113
Quadro 6 – Refletindo sobre como elaborar planos de aula a partir do DUA.....	114
Quadro 7 – Momento colaborativo: discussões iniciais.....	116
Quadro 8 – Plano 1: construção colaborativa.....	118
Quadro 9 – Plano 2: construção colaborativa.....	119
Quadro 10 – Plano 3: construção colaborativa.....	121
Quadro 11 – Plano 4: construção colaborativa.....	122
Quadro 12 – Avaliando plano de aula a partir do DUA.....	123
Quadro 13 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio da representação.....	125
Quadro 14 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio da ação e expressão.....	126
Quadro 15 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio do engajamento.....	130
Quadro 16 – Avaliando plano de aula elaborado a partir do DUA: princípio do engajamento.	131
Quadro 17 – Avaliação dos planos de aula.....	133
Quadro 18 – Discussão do plano de aula.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Cast – Center for Applied Special Technology
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DI – Déficit Intelectual
DU – Desenho Universal
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NEM – Novo Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI – Planejamento Educacional Individualizado
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Seduc – Secretaria de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAL TEÓRICO	25
1.1 Inclusão escolar no Ensino Médio	25
1.2 Práticas educativas com estudantes PAEE	29
1.3 Formação continuada em serviço de professores para a inclusão escolar	34
1.4 Planejamento e plano de aula.....	41
1.5 Desenho Universal para a Aprendizagem.....	46
2 MÉTODO	55
2.1 Procedimentos éticos da pesquisa.....	56
2.2 Local de desenvolvimento da Ação Formativa (lócus da pesquisa)	56
2.3 Participantes.....	57
2.4 Instrumentos, materiais e equipamentos de coleta de dados.....	60
2.5 Procedimentos para coleta de dados	61
2.5.1 Etapa I: aplicação de roteiro de entrevista semiestruturada	62
2.5.2 Planejamento da Ação Formativa sobre DUA	63
2.5.3 Etapa II: implementação da Ação Formativa sobre DUA.....	64
2.6 Procedimentos de análise dos dados	67
2.6.1 Etapa I: análise dos relatos de fala dos participantes a partir do roteiro de entrevista	68
2.6.2 Etapa II: implementação da Ação Formativa.....	69
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
3.1 Resultados e discussão provenientes das entrevistas	70
3.1.1 Percepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial.....	70
3.1.2 Percepções dos professores sobre a relação entre formação e inclusão escolar.....	75
3.1.3 Percepções dos professores sobre a colaboração entre professor regente e o professor de Educação Especial	78
3.1.4 Percepções dos professores sobre o planejamento das aulas	81
3.1.5 Conhecimento dos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem	84
3.1.6 Expectativa sobre a Ação Formativa.....	87
3.2 Resultados e discussão provenientes da Ação Formativa.....	89
3.2.1 Desafios atitudinais para inclusão escolar.....	89

3.2.2 Desafios para diversificação nas estratégias de ensino	97
3.2.3 Desafios do trabalho docente	106
3.2.4 Implicações do DUA para planejamento de aula: reflexões dos professores	113
3.2.5 Elaboração e avaliação dos planos de aula com base no DUA: colaboração entre os professores.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE (A)	157
APÊNDICE (B)	160
APÊNDICE (C)	162
APÊNDICE (D)	164

INTRODUÇÃO

A escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ faz parte de um processo de luta que, ao longo dos tempos, tem conseguido avanços, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e outras diretrizes normativas que reforçam a importância da matrícula do estudante com deficiência na escola regular em classe comum. Além disso, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)² busca incluir o estudante-alvo no processo educativo, visando efetivar o direito previsto desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Desse modo, espera-se que a escola atenda às demandas desses estudantes, adotando estratégias inclusivas e universais, possibilitando a plena participação e desenvolvimento dos educandos.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Básica, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais³, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade (Brasil, 2001). Essas diretrizes entendem inclusão como um processo que requer transformação do sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adaptações curriculares, novas estratégias, formação continuada e suporte que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes matriculados. Ainda é possível identificar tais elementos na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b), documentos segundo os quais a escola de hoje deve oferecer possibilidades de participação plena a todos os alunos envolvidos no espaço escolar.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), preconiza que práticas pedagógicas inclusivas devem ocorrer tanto na formação inicial dos professores quanto na continuada, para que estes consigam reconhecer as necessidades individuais de seus alunos, promovendo junto ao estudante um ambiente de aprendizagem acolhedor e acessível. Para Motta (2016), o professor deve ser capaz de repensar sua prática, observar a dinâmica da sala, a fim de elaborar suas aulas e introduzir

¹ São os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, restringidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

² Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Brasil, 2011).

³ Nomenclatura utilizada no documento (Brasil, 2001).

ferramentas pedagógicas que promovam a transformação da escola em um espaço acessível a todos.

Os estudos de Nunes e Madureira (2015) apontam que uma das maiores dificuldades para a efetivação da inclusão escolar está nas práticas pedagógicas dos professores para lidar com a multiplicidade das classes heterogêneas e, assim, atender e organizar suas atividades e planos de aula para abarcar as necessidades de todos os discentes. Percebe-se, assim, que é urgente uma mudança do contexto educacional, sobretudo nos aspectos relacionados à formação adequada dos professores para atender a diversidade da sala de aula e para que possa ter condições de desenvolver estratégias metodológicas para verdadeiramente incluir os estudantes PAEE. Assim, as redes de ensino devem assumir o compromisso com uma educação de qualidade dentro dos aspectos das estruturas física, cognitiva, socioemocional, dentre outras que habilitem o ensino regular a incluir todos os estudantes com metodologias, recursos e estratégias mais eficazes.

Desse modo, a escola passa a atender uma diversidade de estudantes, entre eles alunos PAEE, para os quais deverá buscar estratégias que possibilitem o acesso ao currículo comum, por meio de práticas que eliminem barreiras, garantindo a participação nas mais variadas atividades propostas dentro da escola e, assim, a convivência de todos os estudantes em um espaço que seja de fato inclusivo.

Nessa busca para que a escola seja um espaço que preze pela inclusão escolar, o professor assume um papel extremamente necessário, principalmente quando a cultura escolar passa a reconhecer que o trabalho do professor não pode ser isolado. Há necessidade de promover a colaboração entre os professores como uma das formas de garantir melhores condições de aprendizado para os estudantes, em especial para o PAEE.

Desse modo, a prática do professor do ensino regular e a colaboração entre ele e o professor da Educação Especial, com a oferta do AEE é fundamental para a aprendizagem dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de forma mais integral. Sebastián-Heredero (2010) reforça que, além do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, a formação continuada para os professores do ensino comum é fundamental para construir um espaço inclusivo, uma vez que esses professores precisam entender as demandas que aparecem na escola.

Por outro lado, Santos e Falcão (2020) chamam atenção para a escassez de cursos de formação continuada de professores que atendam suas necessidades e os paradigmas da educação vigente, voltados para os aspectos teóricos e práticos, com temas referentes ao contexto de trabalho. Isso acarreta pouco conhecimento para lidar com a individualidade da

pessoa com deficiência. Essa situação leva os professores a especificar os estudantes segundo sua deficiência, sem olhar para as potencialidades e capacidades de aprender, embebidos em atitudes capacitistas, provocando barreiras no processo de inclusão escolar (Motta, 2016).

Nessa mesma direção, o estudo desenvolvido por Silva, Viana e Moraes (2020), em uma escola do Ensino Médio no estado do Ceará, teve como objetivo investigar os desafios desses professores com a inclusão escolar e evidenciou, entre outros aspectos, que a inclusão escolar ocorre de forma parcial devido às necessidades de formação profissional voltada para a educação inclusiva. A pesquisa identificou que, entre os professores entrevistados, a maioria não tinha curso na área, tampouco formação para educação inclusiva.

Nessa mesma pesquisa, os professores elencaram alguns fatores que dificultavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fossem úteis aos estudantes PAEE, como o espaço físico com salas superlotadas e muita dificuldade para elaborar atividades específicas que pudessem atender as necessidades de todos, oportunizando ao estudante PAEE o acesso ao currículo.

Embora os professores tenham interesse em elaborar atividades pedagógicas acessíveis, faltam informação e formação adequadas que proporcionem aos professores conhecimento para os desafios reais e que façam parte do seu contexto de trabalho, para que possam pensar em estratégias de ensino flexíveis as quais reconheçam a especificidade de cada estudante no processo de aprendizagem.

Mendes (2019) expõe que não há divergências quando se trata de inclusão escolar de estudantes com pouco comprometimento para aprendizagem, os quais correspondem a cerca de 80% dos estudantes do PAEE, e que uma boa escolarização apoiada na classe comum é suficiente para que o aprendizado aconteça com qualidade. Já sobre os outros 20%, não há esse consenso de que só a escolarização na classe comum seja suficiente, pois é necessário um programa com especificidades, por exemplo, o ensino em Braille, comunicação alternativa, dentre outros aspectos. E um número mais restrito de estudantes, cerca de 5%, necessita de mais suportes com o trabalho interdisciplinar e a intersecção mais dinâmica com equipe de saúde e assistência social. Porém, todos esses estudantes, independentemente do nível de suporte e atendimentos especializados adicionais, podem se beneficiar do contexto da classe comum, desde que esses suportes e práticas mais colaborativas e universais ocorram nesse espaço, proporcionando condições de equidade na aprendizagem para todos os estudantes.

Assim, este estudo debruça-se a olhar para práticas mais inclusivas na classe comum, pensando nesses 80% dos estudantes PAEE que podem se beneficiar de práticas pedagógicas mais universais, contudo, sem deixar de lado os 20% que, com o ensino apoiado no Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA), podem receber o suporte para caminhar juntos, dentro de sua individualidade.

O DUA surge nesse contexto com a proposta de práticas pedagógicas mais universais e flexíveis para alcançar todos os alunos e tem sido utilizado como uma ferramenta de organização do ensino numa perspectiva inclusiva de acesso ao conhecimento. O principal fundamento do DUA é pautado na concepção de que todos os indivíduos têm formas diferentes de aprender, portanto é necessária a flexibilização do currículo. O DUA funciona também como suporte para professores e profissionais especializados em termos de serviços, organização do espaço físico e práticas pedagógicas acessíveis (Zerbato, 2018).

Utilizado principalmente nos Estados Unidos, o DUA foi desenvolvido por Anne Meyer, David Rose e outros pesquisadores do *Center for Applied Especial Technology* (Cast, 2018), com apoio do Departamento de Educação dos Estado Unidos, em 1999, em Massachusetts.

Inspirada em projetos arquitetônicos de edifícios de uso público, que visam acessibilidades a todos que precisam entrar neles, a extensão do Desenho Universal (DU) ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emergiu de duas maneiras principais: a primeira por meio da flexibilidade das ações, e a segunda por meio da melhoria do acesso à informação e aprendizagem (Rose; Meyer, 2002).

Nessa perspectiva, o DUA amplia as possibilidades de aprendizagem por meio de diretrizes e estratégias metodológicas pensadas para eliminar barreiras pedagógicas e promover um ensino efetivo para todos. Nesse sentido, as estratégias possibilitam que a maioria dos estudantes aprenda com o mesmo recurso, ou seja, o professor não terá que elaborar um recurso para cada especificidade, mas busca um recurso que seja acessível para estudantes com e sem deficiência, promovendo assim a inclusão escolar.

Nessa direção, os estudos de Alves, Ribeiro e Simões (2013) apontam o DUA como um princípio com modelos práticos que maximizam a possibilidade de aprendizagem de todos os estudantes, uma forma diferenciada e diversificada de ensinar o currículo.

De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 5, tradução nossa), “o DUA baseou-se em pesquisas em neurociência e educação e alavancou a flexibilidade da tecnologia digital para projetar ambientes de aprendizado que, desde o início, ofereciam opções para as diversas necessidades dos alunos”. Portanto, os princípios do DUA permitem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas pelos professores que contribuem para a elaboração de métodos, recursos e avaliações inclusivas.

Para Nelson (2014), as características individuais devem ser valorizadas quando se pensa em estratégias e estímulos que promovam o acesso ao conhecimento. Assim, as estratégias de aprendizagem do DUA, de acordo com o Cast (2018), baseiam-se em três princípios: o princípio do engajamento, relacionado às redes afetivas, “o porquê” da aprendizagem, que fornece vários meios de engajamento; o princípio da representação relacionado às redes de reconhecimento, “o que” da aprendizagem, que sugere vários meios de representação; o princípio da ação e expressão, relacionado às redes de estratégias, o “como” aprender, que sugere vários meios para ação e expressão. Além disso, os princípios do DUA estabelecem nove diretrizes que orientam a sua implementação nas práticas pedagógicas. As diretrizes serão apresentadas e discutidas no tópico “Desenho Universal para a Aprendizagem”.

Desse modo, a presente pesquisa traz como foco as perspectivas e contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que apontam para práticas pedagógicas inclusivas e universais por meio dos seus princípios orientadores para a elaboração de planejamento de ensino, especificamente nos planos de aula de professores, de forma a abranger as necessidades de aprendizagens dos alunos em meio às diferenças (Nunes; Madureira, 2015). Assim, o DUA foi escolhido por apresentar uma abordagem que possibilita organizar o ensino por meio de princípios e diretrizes que orientam a flexibilização dos currículos e as propostas didáticas, de modo a adequar as práticas pedagógicas à realidade e às condições dos estudantes, proporcionando aprendizagem para um maior número de estudantes.

As aulas planejadas com base nos princípios do DUA têm como foco a diversidade de estudantes, projetando um ambiente inclusivo em que o conhecimento seja acessível. Nesse contexto, o professor do ensino regular trabalha de forma colaborativa com profissionais da Educação Especial, com o intuito de organizar estratégias flexíveis e variadas de acesso ao currículo (Zerbato, 2018).

Os estudos de Nunes e Madureira (2015) sobre as práticas pedagógicas inclusivas do DUA apontam a importância de pensar em um planejamento que responda às necessidades de diversos alunos, que remova as barreiras, flexibilizando o processo de ensino e possibilitando reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais. Desse modo, é possível promover práticas pedagógicas acessíveis por meio de uma grelha de planificação com base no DUA.

Estudos recentes apontam ainda como a formação sobre o DUA é importante para a mudança de postura dos docentes no planejamento das aulas e na prática docente (Spooner *et al.*, 2007; Prais, 2016; Zerbato, 2018; Oliveira, 2021; Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022; Mendoza, 2022).

O estudo de Zerbato (2018) aponta que trabalhos desenvolvidos no Brasil e no meio internacional mostram resultados positivos do DUA na escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Esses estudos foram desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Ensino Superior, em suas diferentes disciplinas, e os recursos mais utilizados para facilitar as aprendizagens foram as tecnologias. Também apresenta o coensino e o trabalho colaborativo entre os profissionais especializados e o professor regular, aliados ao DUA, para melhorar o desempenho dos estudantes na realização das atividades.

A colaboração como forma de organização do ensino nas escolas apresenta resultados positivos, pois a colaboração permite que os professores do ensino comum e os professores da Educação Especial trabalhem de forma conjunta, buscando entender as necessidades da turma. É um processo que sugere reflexão teórica e prática das ações, com visão mais ampla do contexto, proporcionado pelos diversos olhares sobre a mesma realidade.

Os estudos de Souza e Mendes (2017) mostram a importância da formação continuada do professor do ensino comum e do professor de Educação Especial, que deve acontecer com base na demanda de trabalho e promover a reflexão sobre as práticas. Corroborando o que dizem as autoras, neste estudo, optou-se pela formação continuada em serviço, por entender ser a que melhor atende às necessidades dos professores e da escola, uma vez que a formação do professor é contínua e os desafios mudam de acordo com o seu contexto de trabalho.

Assim, o presente estudo teve como objeto de investigação uma Ação Formativa colaborativa para a elaboração de planos de aula na perspectiva do DUA. Dela, emergiram algumas indagações importantes que balizaram a presente pesquisa: Quais são as percepções e os desafios dos professores da área de Linguagens e professores de AEE para a elaboração de planos de aula em turmas nas quais estão presentes estudantes PAEE, no contexto do Ensino Médio? Como uma Ação Formativa colaborativa com base nos princípios do DUA contribui para a elaboração de planos de aula que sejam acessíveis?

A hipótese deste estudo é a de que refletir sobre as possibilidades de estratégias dentro dos princípios do DUA para elaboração de planos de aula pode contribuir para práticas pedagógicas mais acessíveis.

O contexto escolhido foi o Ensino Médio, por considerar esse nível de ensino o mais desafiador para a inclusão escolar. Brandão (2011) indica que, mesmo com os investimentos no Ensino Médio, os estudantes PAEE apresentam maior incidência de evasão escolar e distorção idade/série, e isso implica diretamente na Educação Especial, dada a dificuldade desse público em permanecer na escola e concluir a trajetória escolar. Ainda ressalta a importância de novos

modelos de organização pedagógica, didática e metodológica para que, de fato, os estudantes acessem, permaneçam nas escolas e concluam essa etapa de ensino.

Muitas hipóteses podem surgir como indicativo de resposta para essa situação de evasão e distorção idade/série. O relatório do Plano Nacional de Educação demonstrou o desafio para alcançar a meta 3, universalização do atendimento aos jovens de 15 a 17 anos. O relatório mostra claramente esse desafio: “Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão” (Brasil, 2019, p. 73).

No Ensino Médio, as barreiras de acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento do estudante envolvem vários aspectos do contexto educacional, que vão desde as questões estruturais de organização do ensino até a formação de recursos humanos que melhor atendam a diversidade da escola e as necessidades individuais dos jovens PAEE.

Além disso, destaca-se que as pesquisas que envolvem o processo de inclusão escolar no contexto do Ensino Médio são incipientes, visto que a literatura apresenta poucos estudos incluindo esses temas, apresentando assim a necessidade de ampliar essas discussões, como pôde ser observado do estudo de Silva, Viana e Moraes (2020). Fazendo uma busca na literatura, foi possível observar os poucos estudos empíricos baseados no DUA, e estes concentram-se em questionário, entrevista e formação de professor, isto é, são poucas pesquisas com sugestões mais específicas para mudanças nas práticas pedagógicas (Oliveira; Van Munster; Gonçalves, 2019). Além disso, o Ensino Médio ainda é um nível de ensino com poucos estudos direcionados para o PAEE, principalmente com a temática do DUA.

Assim, a escolha desse tema de pesquisa justifica-se primeiramente pelo desejo de contribuir com o debate sobre o DUA no Ensino Médio, possibilitando oportunidades diversas de ensino e aprendizagem para estudantes PAEE ou não, por meio de uma Ação Formativa colaborativa com professores da área de Linguagens e professores de Educação Especial. O processo educativo de estudantes PAEE requer mudanças nas práticas pedagógicas de professores, e acredita-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta uma abordagem democrática capaz de desenvolver estratégias acessíveis para minimizar as barreiras, permitindo variadas formas de aprendizagens que atendam a multiplicidade de estudantes.

A escolha de docentes da área de Linguagens tem relação direta com a nova organização do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,

que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2024).

Seguindo essas Diretrizes, o currículo ficou organizado em quatro áreas de ensino – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – além da formação técnica e profissional. A área de Linguagens contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Inicialmente, a disciplina escolhida para realizar esta pesquisa foi Língua Portuguesa, em virtude da carga horária desses professores, o que possibilitaria recrutar maior número de participantes. Porém, ao chegar à escola, consideramos pertinente ampliar para a área de Linguagens, pois o coordenador explicou que somente os professores do turno matutino iriam participar da pesquisa.

Além disso, o Novo Ensino Médio propõe um trabalho colaborativo e um planejamento interdisciplinar, contribuindo para ampliar os espaços de discussão entre os professores, bem como para pensar nos conteúdos programáticos para elaboração dos planos de aula de forma colaborativa. Essa proposta vai ao encontro da metodologia escolhida para a pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se ainda pela necessidade de uma maior discussão sobre a inclusão escolar, sobre o DUA nas escolas regulares, para busca de possíveis práticas para acessibilidade. Nesse sentido, a pesquisa auxilia na produção de conhecimentos para formação de professores, de modo a construir novas possibilidades com o DUA, enquanto estratégia mais universal para aprendizagem dos estudantes.

Assim, é possível oportunizar uma formação colaborativa com a produção de conhecimentos sobre o DUA, aplicados com professores da área de Linguagens do Ensino Médio, possibilitando aos participantes conhecer outra abordagem e novas perspectivas sobre a inclusão escolar, que podem ser aplicadas em seus planos de aula, e contribuindo para práticas pedagógicas mais acessíveis.

Portanto, trazer a reflexão da prática pedagógica para o chão da escola por meio da pesquisa colaborativa é uma forma de estreitar as relações entre universidade e escola, cuja relação de troca enriquece o aprendizado de ambas as partes, contribuindo de forma positiva para a transformação da prática educativa, visto que a reflexão crítica coloca o professor em

posição ativa, contribuindo para que esse sujeito tenha um olhar mais atento aos desafios que lhe são apresentados.

É no chão da escola que se conhece a situação real da educação, como ela acontece e seus principais desafios. Desse modo, a pesquisa colaborativa emerge nesse cenário buscando conhecer, por meio das experiências e das vivências dos professores do ensino regular, os seus maiores desafios com a prática inclusiva no ensino comum. Essa pesquisa surge, portanto, como uma possibilidade para reunir aspectos teóricos e práticos, por meio de uma Ação Formativa colaborativa capaz de contribuir para aprimorar o plano de aula de docentes na perspectiva do DUA como alternativa para a promoção de um ensino mais acessível a todos os estudantes.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar uma Ação Formativa colaborativa para elaboração de planos de aula com princípios do DUA, por professores da área de Linguagens e professores de AEE no contexto do Ensino Médio.

E os objetivos específicos foram: verificar as percepções dos professores sobre aspectos do processo de inclusão escolar, com atenção para as questões de formação e atuação, numa perspectiva de colaboração; identificar os desafios dos professores durante a elaboração de planos de aula em turmas regulares nas quais também estão matriculados estudantes PAEE, no contexto do Ensino Médio; analisar os momentos reflexivos dos professores, durante a Ação Formativa, sobre as práticas pedagógicas, visando aprimoramento; verificar as possíveis contribuições colaborativas para o planejamento de aula durante a Ação Formativa.

A presente dissertação está organizada nas seguintes seções: referencial teórico, que abarca os temas sobre práticas pedagógicas inclusivas, a formação do professor para a inclusão escolar, o trabalho colaborativo no contexto no Ensino Médio, bem como o planejamento colaborativo na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem; método do estudo com a descrição do tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, descrição dos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados; resultados apresentados em duas fases, a primeira com os resultados das entrevistas com os participantes, e a segunda com a descrição das classes temáticas com a apresentação da Ação Formativa e suas implicações e reflexões realizadas durante todos os encontros com os participantes; por fim, as considerações finais do estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo discute as práticas pedagógicas inclusivas, a formação do professor para a inclusão escolar, assim como o trabalho colaborativo entre professores da sala de aula comum e professor da Educação Especial, no contexto do Ensino Médio, evidenciando a função da formação continuada em serviço como um pressuposto para promover práticas de ensino na perspectiva da inclusão. Além disso, destaca os aspectos do planejamento colaborativo na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem como suporte para minimizar as barreiras em contexto de ensino que impedem os estudantes, sobretudo aqueles com alguma limitação, de acessarem o currículo e construírem aprendizagem com significado.

1.1 Inclusão escolar no Ensino Médio

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, é previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei 9.394/96), que determina no Artigo 35, Inciso I, que o Ensino Médio é etapa necessária para consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, possibilitando a continuidade dos estudos. Por outro lado, essa etapa de ensino enfrenta grandes desafios para a promoção da aprendizagem e da inclusão escolar.

Assim, cabe à escola reorganizar os espaços educativos e as ações pedagógicas, no sentido de garantir um olhar mais atento às diferenças, para que todos os sujeitos tenham acesso, permanência e aprendizagem. Por outro lado, segundo Bueno e Meletti (2012), a inserção do estudante PAEE na escola regular, no Ensino Médio, não tem garantido a apropriação de conhecimento significativo.

A pesquisa realizada por Garcia, Diniz e Martins (2016), no Ensino Médio, evidenciou que o modo como a sociedade compreende essa etapa de ensino é mais um fator que limita a promoção da inclusão, uma vez que essa etapa de ensino é vista como uma formação voltada para a produtividade e mercado de trabalho. Desse modo, seguindo uma perspectiva de mercado, o currículo do Ensino Médio é pensado para atender um público homogêneo (inexistente) e não dá a devida atenção a questões importantes como a inclusão escolar.

Nesse sentido, buscando atender as novas exigências educacionais, é instituído, pela Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece no Capítulo IV, do Título II (Direito à Educação), Artigo 27 que a educação é um direito dos alunos PAEE, de modo a assegurar-lhes um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b, p. 7).

Assim, família, Estado, comunidade escolar e sociedade têm o dever de garantir educação de qualidade aos alunos PAEE, com acesso ao ensino regular, atendendo suas necessidades de aprendizagem, sem que sofram qualquer tipo de discriminação.

Nessa dinâmica de mudança, com o discurso do empoderamento dos jovens e buscando o atendimento das novas demandas sociais e educacionais, o Governo Temer sancionou a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu mudança na estrutura do Ensino Médio e ampliou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Além disso, definiu uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco na formação técnica e profissional. O objetivo é garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2024).

Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a questão formativa ficou ainda mais problemática. Um estudo desenvolvido por Rodrigues, Cunha e Manske (2023) aponta para a fragilidade no documento, que foi construído em tempo recorde e sem consulta pública suficiente. Os autores chegam à conclusão de que o NEM representa um modelo neoliberal com várias implicações negativas, que vão desde a execução dos itinerários formativos até a disponibilidade de capacitar futuros profissionais. São muitos os desafios para gestores, professores e alunos, sendo necessário o desenvolvimento de mais pesquisas na área.

Outro fator fundamental para a inclusão escolar no Ensino Médio é a oferta da qualidade de ensino, no tocante à formação docente adequada. No entanto, os microdados do Censo Escolar de 2020 mostram que um dos grandes desafios para a inclusão escolar está na formação continuada dos professores, pois cerca de 97,5% dos professores do ensino regular, do Ensino Médio, não possuíam formação continuada sobre Educação Especial e atuavam em classes comuns, ou seja, com todos os estudantes (Inep, 2021). A falta de conhecimento implica diversas barreiras – atitudinais, de comunicação e metodológicas – que prejudicam o processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes PAEE.

Esses aspectos que resultam em prática pedagógica excludente e que impactam de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE foram identificados nos estudos desenvolvidos por Garcia, Diniz e Martins (2016), que objetivaram analisar o processo de inclusão escolar, em uma escola do interior de Minas Gerais, com estudantes

PAEE matriculados no Ensino Médio e identificar quais os desafios enfrentados e os subsídios oferecidos pela escola. A partir disso, verificou-se que a inclusão escolar de estudantes PAEE no Ensino Médio é ainda muito frágil, uma vez que os professores não se sentem preparados para atender o estudante PAEE, tampouco realizam adaptações para atender as diferenças da sala de aula. Dessa forma, a escola deve se preparar para receber esse público, por meio da adaptação dos espaços físicos e organizando um currículo flexível que atenda as demandas educacionais vigentes.

Outro estudo a ser destacado é o de Mallmann et al. (2014), que tinha como objetivo investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante quando se tem em sala de aula alunos surdos. A pesquisa, feita a partir de uma entrevista não estruturada com dois professores, dois pedagogos e um intérprete de Libras que atuam na educação de três alunos surdos do ensino regular, foi desenvolvida em uma escola estadual, em uma cidade de médio porte no Paraná. Os resultados indicam que, embora o estudante esteja em sala de aula, não é garantido o acesso ao conhecimento, pois existe falta de comunicação entre professor e estudante surdo e falta conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas.

Nessa direção, a pesquisa desenvolvida por Arcaro e Lucion (2021) no contexto do Ensino Médio analisou as percepções, os sentimentos e as emoções vivenciados pelos professores frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa teve a participação de três professores regentes e dois segundos professores que atuam em uma instituição de ensino da rede estadual no município de Criciúma-SC. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. O resultado destacou que os professores sentem impotência, medo, insegurança, angústia e desamparo. De modo geral, apontam falta de preparo para desenvolver seus trabalhos junto ao estudante PAEE, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Esses resultados têm sido recorrentes nas pesquisas em Educação Especial e vão na contramão do que é estabelecido pelos dispositivos normativos que garantem o direito à inclusão e viabilizam o processo de escolarização do estudante PAEE.

É importante destacar que, além da falta de conhecimento dos docentes sobre inclusão escolar, existem outros fatores que interferem na inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes PAEE na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Entre eles, podem-se destacar aspectos relacionados à organização e ao currículo do Ensino Médio.

Esses aspectos podem ser observados nos resultados das pesquisas desenvolvidas por Silveira e Santos (2022) e Aquino e Damasceno (2020), que apontam os aspectos relacionados

à particularidade do conteúdo do Ensino Médio, por ser mais complexo e abstrato, como outro fator que dificulta a aprendizagem dos estudantes e, mais ainda, do PAEE. Aquino e Damasceno (2020), ao investigarem os desafios do ensino de Biologia para a inclusão de estudantes cegos nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir da visão dos professores, concluíram que os desafios postos se situam desde a formação docente, o tempo reservado à aula, até a falta de acesso a materiais didáticos e aparatos tecnológicos que atendam às necessidades do professor e dos estudantes cegos. No estudo ficou evidenciado que a apresentação do conteúdo nos livros didáticos e nos demais materiais de forma predominantemente visual dificulta o acesso aos alunos cegos. Desse modo, ainda segundo os sujeitos da pesquisa, seriam necessários laboratórios adaptados e softwares que auxiliem na prática e no atendimento especializado ao aluno cego.

Além dos aspectos apresentados nessas pesquisas, a demanda do trabalho docente é um dos fatores que dificultam o processo de inclusão escolar. O professor do Ensino Médio, em virtude da demanda de trabalho, da estrutura e organização das escolas, enfrenta o desafio de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Sobre esses aspectos, a pesquisa realizada por Felício (2017), em que discute a inclusão de alunos no Ensino Médio a partir da visão de professores, aponta que a quantidade de alunos por sala e a falta de recursos materiais e adequação da escola são fatores que comprometem a realização da inclusão.

Por outro lado, a compreensão de que turmas superlotadas são um fator que dificulta o desenvolvimento de atividades que atendam as reais necessidades dos estudantes deixa de lado questões fundamentais para o processo de inclusão escolar e construção da aprendizagem, como o modo como as atividades são planejadas, os objetivos, os métodos que são utilizados, os recursos, os materiais e o processo avaliativo, que impactam diretamente na prática docente e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes. Essa percepção equivocada considera que em turmas com número pequeno de estudantes sempre haverá sucesso na construção de aprendizagem dos estudantes (Rodrigues, 2006; Santos; Falcão, 2020).

No Ensino Médio do estado do Maranhão existe um limite de 45 alunos por turma (Maranhão, 2023b). Nesse total, é definido que somente 3 alunos com o mesmo tipo de deficiência podem ser matriculados (Maranhão, 2002). Sobre esses aspectos, o Manual de Orientações para Implementação do Referencial da Educação Especial para Educação Básica (2023), a partir do Referencial da Educação Especial para a Educação Básica, orienta que nas classes regulares as matrículas ocorram da seguinte forma: máximo de 2 alunos com Deficiência Intelectual, 1 estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), máximo de 3

alunos surdos e máximo de 3 alunos com deficiência visual. Percebe-se um contrassenso em relação à quantidade, por outro lado, é importante que no ato da matrícula se observem as condições para que o estudante, além da matrícula, tenha condições adequadas para o sucesso na aprendizagem.

No tocante às práticas pedagógicas inclusivas do Ensino Médio, é importante que os professores compreendam seu papel formador, sobretudo que tenham conhecimento para acolher a diversidade e as diferenças individuais, a fim de elaborar uma proposta de ensino que vá ao encontro da realidade da escola e alcance os diferentes modos de aprendizagem dos estudantes.

Somado a isso, o professor e a comunidade escolar devem reconhecer a importância do trabalho colaborativo com a Educação Especial, como uma prática que contribui para o processo de inclusão escolar e para desenvolver as práticas pedagógicas que atendam ao estudante PAEE. Sobre esse aspecto, o estudo de Scherer (2022) apresenta a mediação entre professor regular e estudante PAEE no contexto do Ensino Médio como medida adotada para apropriação do conhecimento escolar. Esse processo pode se materializar na elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, quando estes são desenvolvidos a partir da mediação qualificada.

1.2 Práticas educativas com estudantes PAEE

O grande desafio da escola de hoje é desenvolver práticas pedagógicas que acolham a diversidade e deem atenção às diferenças individuais, promovendo o acesso com participação e a permanência com sucesso do estudante PAEE, efetivando assim a inclusão escolar. Essas ações fundamentam-se nos dispositivos normativos que orientam a prática docente, prevista inicialmente pela Constituição Federal de 1988, que estabelece no Art. 5º o direito à igualdade e no Art. 205 o direito de todos à educação e ao desenvolvimento pleno da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse mesmo dispositivo, no Art. 206, inciso I, orienta que o ensino deve acontecer em igualdade de condições, acesso e permanência na escola. O Art. 208, inciso V, acrescenta o Estado como responsável pela efetivação da educação mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Portanto, a Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, considerado bem indiscutível e inalienável. Logo, a escola deve se organizar para atender os princípios constitucionais.

Existem ainda outros dispositivos que regulamentam as políticas específicas de Educação Especial e orientam o respeito às diferenças, com atenção a todos os estudantes na rede regular de ensino. Podem-se destacar nesse contexto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, Lei 9.394/96), que visa a garantia do direito de todos à educação e ao acesso ao ensino, com igualdade de condições e permanência na escola.

Outro dispositivo importante para a inclusão da pessoa com deficiência é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse dispositivo fortalece a ideia da organização de espaços educacionais inclusivos, com objetivo de responder às necessidades educacionais dos estudantes. É essa política que garante: a transversalidade da Educação Especial, que inicia na Educação Infantil e vai até o Ensino Superior; o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; e a formação de professor e demais profissionais da educação, dentre outros aspectos.

Desse modo, a inclusão pode ser entendida como um processo e, assim, deve ser conquistada ao longo dos tempos, uma vez que exige mudanças de paradigmas de uma cultura que não está acostumada a conviver com seu membro “diferente”. A inclusão é um processo inclusivo que requer da escola o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte dela, projetando nesses espaços a valorização das diferenças individuais.

Costa (2012) acena para uma escola inclusiva como aquela em que todos os seus estudantes tem um lugar na sala de aula, em que a convivência entre os estudantes independe de pares com características comportamentais e etárias homogêneas, mas diversificadas entre si. Não há uma seleção pré-determinante acerca dos agrupamentos a que deveriam pertencer. Assim, não cabe mais somente designar a inclusão escolar pela permanência física dos estudantes, pois ela deve representar mudanças estruturais e organizacionais das práticas pedagógicas nas escolas regulares, a fim de desenvolver o potencial de todos os estudantes, independentemente de suas condições, sejam estas biológicas, sociais, culturais ou físicas, respeitando as diferenças e atendendo as necessidades educativas de todos.

Para além da matrícula do estudante PAEE, faz-se necessário pensar as ações pedagógicas dos professores da sala comum, bem como a reflexão de toda a comunidade escolar acerca da pessoa com deficiência e do modo como esses sujeitos se apresentam em contexto de aprendizagem, para buscar desenvolver ações que reduzem as barreiras de acesso ao conhecimento e promover mudanças atitudinais diante do estudante PAEE.

Lustosa e Figueredo (2021) apontam o AEE como uma importante ferramenta para viabilizar a inclusão do estudante com deficiência na escola, organizado no contraturno dos estudantes atendidos e realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. É também suporte aos estudantes com deficiência para que estes possam ter acesso ao conhecimento, de forma complementar e suplementar.

Cabe dizer que os dispositivos legais, por si sós, não garantem a implementação de uma escola inclusiva. O aparato legal apresenta-se ainda frágil, não sendo capaz de mobilizar ações que possam fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas e fomentar a inclusão. Observam-se, nesse cenário, discussões voltadas à educação da pessoa com deficiência acerca dos mecanismos discriminatórios que promovem a exclusão. A ideia é fomentar práticas universais que atendam a grande maioria dos estudantes, deixando de lado ações segregativas (Lustosa; Figueredo, 2021).

Nesse sentido, Capellini e Rodrigues (2009) salientam que a “inclusão” propõe a não exclusão ou segregação no ensino regular, portanto “a ênfase das escolas inclusivas é a construção de um sistema que garanta a permanência e o desenvolvimento de cada um” (p. 357). Cabe então ao professor ficar atento às características individuais dos estudantes, valorizando-as como recurso motivador de enriquecimento das práticas educativas.

O contexto educacional é marcado pela heterogeneidade, que se faz presente na sala de aula; por conseguinte, são acentuadas as diferenças e desigualdades em todos os aspectos da vida humana, como esperado. Portanto, é importante perceber que a forma de conceber o ensino deve considerar todos os aspectos estruturais e sociais que fazem parte da escola, a fim de garantir o atendimento às necessidades de todos os estudantes, como uma forma de evitar ações segregadoras, que colocam a deficiência como responsável pelo fracasso do estudante (Capellini; Rodrigues, 2009).

Para colocar em prática os princípios inclusivos, é necessário que a sociedade e a escola adotem posturas diversas diante das diferenças que podem surgir, a fim de garantir que os direitos individuais sejam respeitados e de promover o acesso e a permanência na escola sem discriminação ou segregação.

Outro fator que dificulta a inclusão escolar é a abordagem educacional centrada no “problema do estudante”, sem considerar suas potencialidades para promover o acesso ao conhecimento. Essa é uma atitude que pode ser observada nas diversas escolas, em que o professor se considera incapaz de realizar determinada atividade que atende às necessidades individuais, deslocando essa tarefa para os professores da Educação Especial. Essa postura, entre outras, é adotada por muitos professores para se eximir das responsabilidades, culpando o

meio cultural ou mesmo o estudante por seu fracasso, como o sujeito que não se esforça para aprender (Capellini; Rodrigues, 2009).

No estudo de Vieira, Ramos e Simões (2019), avaliou-se o processo de inclusão de alunos PAEE, em salas de aula comum, a partir das narrativas de professores que lecionam no ensino regular. Os autores identificaram que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola por professores e gestão escolar não atendiam às necessidades dos estudantes com laudo, pois os professores se embasavam na crença da incapacidade associada à condição do deficiente. Essa visão projeta barreiras atitudinais dos professores e da escola, impedindo que os sujeitos participassem ativamente das atividades da sala de aula. Os professores justificavam suas atitudes indicando que na SRM o estudante recebe o apoio de que necessita para desenvolver a aprendizagem. “Os professores concluíram que o olhar diante do aluno com deficiência era sempre construído com base nas impossibilidades e nas limitações, requisitando mudanças no processo e nas narrativas docentes” (p. 10).

Esse tipo de atitude observada por alguns profissionais revela a falta de conhecimento sobre a deficiência e formação voltada para o atendimento da pessoa com deficiência. Essa falta de formação potencializa o discurso de que a educação inclusiva não tem a condição de se efetivar na escola. Sobre esses aspectos, Oliveira (2022) destaca que, embora tenham ocorrido mudanças nas concepções segregadoras e de incapacidade, ainda existem diversas barreiras no contexto educacional que interferem em mudanças significativas, “especialmente no que se refere às formas de compreender a deficiência e que implica diretamente na atitude de profissionais e de professores diante desses sujeitos” (p. 58).

A percepção de que os sujeitos com deficiência são incapazes, com limitações que os impedem de viver de forma plena e de participar ativamente de atividades sociais, está associada à visão estigmatizante do sujeito com deficiência, segundo a qual esses sujeitos são inferiores e, portanto, sem aptidão e capacidade, dada a deficiência. Essa percepção é um constructo social que se traduz no cotidiano por meio de barreiras atitudinais, promovendo uma expectativa negativa com relação às pessoas com deficiência, limitando ou tirando delas o direito de conviver e aprender junto das demais (Mello; Cabistani, 2019; Nuernberg, 2020).

Essa visão negativa sobre as pessoas com deficiência recebe o nome de capacitismo, o qual tem sua força na estrutura social e cultural que se mantém ao longo dos tempos, de forma arraigada e por vezes inconsciente, provocando ações discriminatórias e de opressão, camufladas de discursos de acolhimento e inclusão. Lustosa e Figueredo (2021) comparam o capacitismo ao racismo e outras formas de opressão, estando o capacitismo amparado por

“presunções sociais” que se materializam em incapacidade, inferioridade e infantilidade em relação às pessoas com deficiência.

Esses aspectos negativos, na prática pedagógica docente, interferem diretamente na forma como o professor percebe o estudante e em sua atitude diante da possibilidade de aprendizagem desse sujeito, e, por sua vez, a prática pedagógica interfere diretamente na construção de conhecimento do estudante, em virtude das condições de aprendizagens que lhe são ofertadas pelo professor. De outra forma, a visão capacitista sobre o estudante com deficiência tem relação direta com as barreiras atitudinais no contexto de aprendizagem.

O estudo desenvolvido por Andrade e Araújo (2018) buscou identificar como os professores caracterizam a deficiência física de seus alunos e discutir sobre possíveis implicações das deficiências e perceptivas envolvidas nessa caracterização. Os diagnósticos abrangeram Paralisia Cerebral, Malformação Congênita e Mielomeningocele. A pesquisa foi realizada em seis escolas de Ensino Fundamental da rede regular de ensino, localizadas no interior do estado de São Paulo, no período de novembro a dezembro de 2014, com estudantes do Ensino Fundamental e seus professores.

O resultado indicou que os professores participantes têm a percepção sobre o aluno amparada no modelo biopsicossocial, pois consideraram a funcionalidade dos estudantes com base na participação destes durante as atividades. Além disso, o estudo apontou a necessidade de investir em Tecnologia Assistiva (TA) para favorecer o desempenho do estudante com deficiência física. Cabe então dizer que, embora existam intenções positivas no acolhimento dos estudantes, se percebe a necessidade de mudanças ambientais para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Os estudos de Tavares (2012), Ribeiro (2016), Lustosa e Ribeiro (2020) sobre barreiras atitudinais nas práticas pedagógicas identificaram que, quando essas barreiras não são removidas, criam obstáculos nas interações entre os sujeitos e podem se transformar em barreiras didáticas, interferindo diretamente da prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, Lustosa e Figueredo (2021) chamam a atenção para o fato de que muitas vezes essas barreiras atitudinais são reproduzidas sem que o professor perceba. Por outro lado, Oliveira (2022) pontua a necessidade de o professor buscar conhecimento para promover mudanças conceituais e atitudinais diante da diversidade e especificidades dos sujeitos, para que possam respeitá-las e lidar com elas.

É urgente a necessidade de maior investimento na formação de professores e gestores, a fim de que o planejamento de ensino acolha as diferenças individuais e promova um trabalho

colaborativo entre professor do ensino regular e professor da Educação Especial⁴, por meio da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos que eliminem ou minimizem as barreiras de acesso à aprendizagem, promovendo a participação ativa desses estudantes.

Esse cenário coloca em evidência as dimensões da escola inclusiva, com atenção aos desafios que se fazem presentes nesse espaço, principalmente relacionados ao Ensino Médio. Vale ressaltar que os desafios com a inclusão de estudantes com deficiência fazem parte da conjuntura social e cultural construída historicamente. Para Lustosa e Figueredo (2021), a escola, diante desse cenário, tem o desafio de refletir de forma crítica, observando a conjuntura social para que as necessidades dos estudantes e da sociedade sejam atendidas e para promover a transformação da escola.

Para que as práticas pedagógicas se alinhem às necessidades educativas presentes no contexto escolar, é necessário que os diversos aspectos que compõem as práticas educativas estejam interligados. Sobre esses aspectos, Stainback e Stainback (1999) dividem-nos em três elementos: o primeiro está relacionado à organização, que inclui direção, coordenação, supervisão e orientação de toda a rede de apoio; o segundo envolve o trabalho em equipe, em que professores e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas voltados ao atendimento de todos os estudantes; o terceiro é de fato a prática, envolve a organização do ambiente da sala de aula, para que seja acolhedora e promova a aprendizagem, criando possibilidades de aquisição de habilidades indispensáveis ao contexto social dos estudantes. Logo, a escola inclusiva requer trabalho conjunto, colaboração e a participação de toda a equipe escolar.

Por isso, a escolha deste estudo deu-se no contexto de uma escola para proporcionar uma Ação Formativa colaborativa para professores que atuavam no Ensino Médio, de forma a garantir a formação continuada em serviço, buscando, junto a eles, a construção reflexiva e colaborativa para identificar determinados problemas e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas no contexto da sala de aula comum.

1.3 Formação continuada em serviço de professores para a inclusão escolar

Nas últimas décadas os estudos indicaram que um dos maiores desafios da inclusão escolar⁵ do PAEE está relacionado à formação dos professores para atuar diretamente com esse

⁴ Neste estudo, professor de Educação Especial refere-se ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Desse modo, sempre que for mencionado o professor de Educação Especial, trata-se do professor de AEE.

⁵ Neste estudo, é considerado inclusão escolar o processo de escolarização do Público-Alvo da Educação Especial na escola regular em classe comum, independentemente das características e especificidades dos

público, dada a necessidade de conhecimento sobre Educação Especial e sobre as condições de escolarização dos estudantes PAEE. Uma vez que, no contexto da escola, há práticas pedagógicas enraizadas no conservadorismo, isso leva os professores ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que se distanciam dos princípios inclusivos (Barros; Silva; Costa, 2015). Esse cenário dificulta a garantia do direito à educação com qualidade para todos.

Cabe então à escola se organizar de modo que as diferenças individuais sejam atendidas, proporcionando práticas pedagógicas que reconhecem tanto a necessidade de mudanças na forma de conceber o ensino quanto as diferenças como potencial para desenvolver diferentes estratégias e recursos que podem beneficiar não só o aluno com deficiência, mas a maioria dos estudantes matriculados na classe comum (Capellini; Fonseca, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada estabelece que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015a, p. 11).

Embora existam serviços de atendimentos garantidos por lei, as ações têm expressado uma forma insuficiente para atender os estudantes segundo suas necessidades específicas. Ainda se percebem, no contexto escolar, práticas pedagógicas que reforçam a exclusão do estudante com deficiência, indo na contramão da visão de inclusão como processo necessário para a cultura da população, para que as mudanças aconteçam na prática (Fernandes; Moura, 2018).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu no art. 6º a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, e tem como princípios relevantes:

- I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II – a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III – a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV – a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V – a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX – a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2020, p. 3).

Assim, o documento ressalta a formação continuada como componente importante para a profissionalização dos professores, pois são considerados agentes formadores no contexto da escola.

Cabe dizer que o modo que os professores desenvolvem suas práticas tem relação com os saberes construídos durante sua trajetória, pois influenciam os modos como o professor aprende e ensina (Marcelo, 2009). Assim, o professor chega para a formação continuada com vasta experiência e valores, crenças e atitudes construídas ao longo da vida. São saberes que interferem na forma como lida com o conhecimento e com o ensino.

Dito isso, é interessante refletir sobre quais saberes são necessários para efetivar a inclusão escolar e em quais contextos eles podem ser adquiridos. Sobre isso, Tardif (2014) expõe que existem tipos e formas diversas de competências e saberes docentes. Para isso, faz-se necessário considerar o desenvolvimento profissional, bem como o pessoal do professor, uma vez que os saberes são constituídos a partir dos contextos sociais e históricos vivenciados e transformados em saberes de acordo com a experiência. Assim, os saberes são muito variados e referem-se aos saberes advindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O ensino está ligado diretamente à formação inicial e continuada, uma vez que o conhecimento adquirido do professor durante o percurso formativo é um processo contínuo, considerando que o contexto social e escolar é dinâmico, está sempre em movimento, e o professor deve estar preparado para as novas demandas.

Sabe-se que a formação inicial não é capaz de abarcar todo o conhecimento necessário para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, corroborando a ideia de Rodrigues (2006) quando afirma que “O desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao

longo de uma prática em serviço” (p. 307). Portanto, a formação continuada e a formação continuada em serviço são fundamentais para que os professores possam continuar aprendendo ao longo da carreira docente, ou seja, acompanhando as mudanças sociais e os desafios que surgem no contexto de trabalho (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 1992, 2010).

Considerando essa perspectiva, a Educação Especial, para promover a inclusão escolar, destaca-se na formação de professores para o AEE e de demais profissionais da educação, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece as diretrizes para sua implementação. No entanto, somente em 2015, com a promulgação da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é que a pessoa com deficiência avança no caminho em busca da garantia de seus direitos, sobretudo no contexto da Educação Especial. Essa lei volta-se a aspectos fundamentais da inclusão escolar, como a formação docente, e assim estabelece em seu no Art. 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...]

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015b, n. p.).

Embora existam dispositivos legais com orientações para a promoção da inclusão escolar, por meio da formação de professores, esses dispositivos por si só não garantem a implementação das ações, tampouco o sucesso da escolarização do PAEE. É necessária a execução das ações estabelecidas nos dispositivos legais.

Gatti (2010) identifica que a formação de professores tem se reduzido a uma formação de especialistas disciplinares e que se verifica “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357). Nessa mesma direção, Mendes (2010) avalia que, embora exista o acesso à escola, os alunos não têm acesso a professores capacitados para atendê-los, e, além disso, existe a escassez de recursos, evidenciando um sistema frágil.

Capellini e Rodrigues (2009), em estudo sobre as concepções dos professores em relação à deficiência que dificultam a inclusão, identificaram limitações no processo de inclusão associadas ao número de alunos com deficiência colocados na mesma sala de aula e no espaço físico inadequado. Por outro lado, muitos professores mantêm atitudes otimistas diante da inclusão. Nesse sentido, o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor, e o professor

deve estar preparado para enfrentar os desafios encontrados na escola e identificar as ações que melhor atendem às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, os estudos de Vitaliano (2010), Capellini (2012) e Marin e Braun (2013) identificaram que o professor da sala de aula comum deve ter formação e conhecimento para atender as diversidades e especificidades encontradas na escola, em vista de efetivar uma educação com perspectiva inclusiva. Além disso, percebe-se a necessidade do profissional especializado para suporte junto ao professor regular ou diretamente com o estudante, no desenvolvimento de atividades voltadas para atender as necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, existem dispositivos legais que visam atender as demandas educacionais e as exigências sociais, com objetivo de garantir que todos tenham direito à educação de qualidade. Assim, na LDB (Lei 9.394/96), foi fixada a exigência quanto à formação docente, isto é, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, Art. 59, inciso III). Portanto, é dever das instituições governamentais oferecer formação para todos os professores voltada para a perspectiva da inclusão.

Cabe dizer que as leis por si sós não garantem inclusão, uma vez que estas precisam ser implementadas para que os indivíduos tenham conhecimento, acesso e participação e, assim, tenham seus direitos garantidos. Portanto, no contexto da inclusão escolar, é preciso que as instâncias governamentais viabilizem mudanças em todos os espaços e que, sobretudo, promovam a formação de recursos humanos qualificados a assumirem as demandas educacionais.

Vasconcellos e Vilela (2017) analisam a diferença que existe na formação de professores que atuarão nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. As autoras identificaram dois tipos de formação com concepções diferentes voltadas para a prática pedagógica. A formação para os anos iniciais prioriza os conhecimentos pedagógicos e curriculares em relação aos conhecimentos de conteúdo, embasada na ideia de que a aprendizagem de metodologias diversificadas sustentará o trabalho docente nesta etapa escolar. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o conhecimento de conteúdo prevalece, por se considerar que as dificuldades serão menores ao se dominarem os conteúdos.

No entanto, as pesquisas de Felício (2017), Garcia, Diniz e Martins (2016), Andrade e Araújo (2018), Vieira, Ramos e Simões (2019), desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, voltadas para a inclusão escolar, apontaram a necessidade formativa, em

virtude da falta de conhecimento dos professores para trabalhar com os estudantes PAEE. Essa necessidade formativa acaba por enviesar o olhar do professor diante das reais necessidades dos estudantes, o que provoca ações excludentes que impedem a aprendizagem.

Pode se dizer que os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental são semelhantes aos dos professores do Ensino Médio, pois a raiz desses desafios dos professores com práticas pedagógicas inclusivas está relacionada à formação inicial desses docentes, dada a ausência da discussão de Educação Especial nos cursos de licenciaturas (Gatti, 2010, 2014).

Existe no processo formativo separação entre a formação realizada na área de conhecimento específico e na área dos conhecimentos pedagógicos:

o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente. Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias (Gatti, 2014, p. 39).

Em consequência desse processo formativo, o trabalho docente torna-se um desafio para os professores desenvolverem práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade da sala de aula, em virtude da insuficiência de conhecimento prático, teórico e metodológico que vá ao encontro das demandas de ensino e da promoção da inclusão escolar.

A inclusão escolar tem como um de seus pressupostos o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula comum, visto que o professor, no contexto da sala de aula, tem possibilidade de identificar e analisar demandas individuais e da turma, e isso viabiliza desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem (Vieira; Omote, 2021). Para que isso ocorra, é necessário mais que conhecimento adquirido da graduação, mas também aqueles adquiridos por meio das experiências advindas do contexto da escola e do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor de AEE, pois as ações desses professores, junto aos estudantes, dependem de todos esses saberes, que se complementam, como balizador da prática docente voltada para a perspectiva da inclusão (Oliveira, 2022).

Nesse sentido, a formação do professor da sala de aula comum é um processo contínuo, e a promoção dessa formação se faz necessária para que o professor tenha conhecimento para analisar o contexto da turma, para que desenvolva estratégias de ensino com sentido e promova a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2020) afirma que a prática docente é um fazer construído de forma cooperativa entre todos os envolvidos na aprendizagem, em grupos com interesses específicos, respeitando diferenças e construindo espaços para desenvolvimento do conhecimento de forma crítica. Dessa forma, a compreensão do processo de aprendizagem é

fortalecida para além do cognitivo, e amplia-se o olhar para caminhos que acessem as potencialidades dos estudantes.

Desse modo, pensar a formação continuada numa abordagem colaborativa é fundamental para o desenvolvimento de práticas com qualidade e resultados positivos, dando possibilidade para trocas produtivas que possam atender a diversidade da sala de aula comum, visto que são os professores que atuam diretamente com a diversidade e enfrentam diariamente os desafios junto ao PAEE.

A literatura indica que o trabalho colaborativo entre os professores da sala de aula comum e o professor de AEE apresenta resultados positivos para a aprendizagem de todos os alunos (Zerbato, 2018), ou seja, o trabalho colaborativo na escola contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino mais efetivas. Dessa forma, compreende-se que o trabalho conjunto dos professores é importante para pensar estratégias pedagógicas que busquem incluir o estudante no processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar a importância do professor da sala de aula comum para projetar ambientes de aprendizagem inclusivos, porém essas ações não cabem somente ao professor da sala comum. É necessária a construção de uma cultura colaborativa, voltada para desenvolver um trabalho de parceria entre os profissionais da Educação Especial e os professores da sala comum (Zerbato, 2018).

Freitas e Pacífico (2020) realizaram um estudo que tinha como objetivo identificar os desafios e possibilidades para organizar a formação continuada colaborativa em serviço para professores do Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Rondônia, por meio de entrevista com um total de 16 professores e 4 integrantes da equipe pedagógica. O resultado apontou os desafios para implementar a formação continuada e indicou que os problemas mais graves foram: “a carga horária excessiva da maioria dos professores, a falta de incentivo financeiro, o fato de os cursos não serem focados nas áreas de formação dos professores e a falta de tempo devido à dupla e tripla jornada de alguns docentes” (p. 146).

Portanto, as pesquisas revelam os diversos entraves que os professores encontram para desenvolver práticas pedagógicas colaborativas no Ensino Médio, assim como para projetar ambientes de aprendizagem que reconheçam a individualidade dos estudantes na forma como aprendem e, assim, contribuir para a inclusão escolar.

1.4 Planejamento e plano de aula

Esta seção discute planejamento e plano de aula numa perspectiva inclusiva, observando os aspectos do plano de aula que possibilitam eliminar ou minimizar as barreiras que impedem o acesso de todos ao currículo e a participação ativa no processo de construção de aprendizagem.

Para Ferreira (1981), o planejamento compreende uma ação pensada estrategicamente e, portanto, não pode ser considerado sinônimo de improvisação, uma vez que requer objetivo previamente estabelecido. E no contexto da educação o planejamento é a mola propulsora para o ensino de qualidade, pois ele funciona como mapa, que guia o processo de ensino, sem deixar se perder durante o percurso, podendo ser revisitado sempre que for necessário. Além disso, o planejamento é considerado um ato com compromisso político e pedagógico, em vista das ações e intenções que são envolvidas (Fusari, 1990; Leal, 2005).

Nessa mesma direção, Libâneo (2012) afirma que o planejamento escolar exige reflexão acerca das ações, portanto, o planejamento ocorre de maneira consciente e sistematizada, proporcionando práticas consistentes com potencial para envolver o estudante na aprendizagem. Com objetivo de prever as ações do professor, é necessário refletir sobre alguns aspectos que antecedem a prática do professor presentes no ato de planejar, que são “o quê”, “para quê” e “como ensinar”. Cabe ainda identificar quem são os sujeitos, para definir conteúdo, objetivos e metodologias que melhor atendem às necessidades da turma.

Libâneo (2012) chama atenção para os níveis de planejamento, indicando a existência de três níveis: o primeiro é o plano da escola, voltado para orientações gerais sobre a escola, envolvendo as ações do Projeto Político-Pedagógico; o segundo é o plano de ensino, que envolve atividades pensadas para desenvolver ações em período longo, podendo ser um semestre, um ano; o terceiro é o plano de aula, voltado a desenvolver as ações pré-estabelecidas no plano de ensino.

Para Haydt (2011), o planejamento de aula apresenta-se com um grau de maior complexidade, visto que ele envolve as diversas variantes que fazem parte do planejamento, a citar: “a) planejamento de um sistema educacional; b) planejamento geral das atividades de uma escola; c) planejamento de currículo; d) planejamento didático ou de ensino: planejamento de curso; planejamento de unidade didática ou de ensino; planejamento de aula” (Haydt, 2011, p. 70). Portanto, o ato de planejar a aula envolve todos os processos que o antecederam.

Nesse sentido, é necessário que o professor, no ato de planejar, avalie cuidadosamente todas as ações que serão desenvolvidas, considerando todos os aspectos que envolvem a aplicabilidade do plano, observando quem são os sujeitos e os contextos em que estão

inseridos, a temporalidade, o espaço e o contexto da sala de aula, para que as ações possam contemplar as necessidades dos estudantes. Haydt (2011) destaca algumas ações que são fundamentais no ato de planejar:

- prevê os objetivos imediatos a serem alcançados (conhecimentos, habilidades, atitudes);
- especifica os itens e subitens do conteúdo que serão trabalhados durante a aula;
- define os procedimentos de ensino e organiza as atividades de aprendizagem de seus alunos (individuais e em grupo);
- indica os recursos (cartazes, mapas, jornais, livros, objetos variados) que vão ser usados durante a aula para despertar o interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos;
- estabelece como será feita a avaliação das atividades (p. 75).

Essas ações efetivam-se durante a prática pedagógica. O sucesso das ações está relacionado diretamente ao planejamento de aula, à forma como as ações foram pensadas e estruturadas a partir do currículo, da realidade da escola, dos alunos e do contexto sociocultural, sem deixar de observar a necessidade de flexibilização do plano, para que este possa se ajustar às demandas que podem aparecer.

Neste estudo será enfatizado o plano de aula, que segundo Libâneo (2012, p. 225) é constituído como uma “previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas que tem um caráter bastante específico”, uma vez que o processo de ensino tem como forma predominante a aula, além de investigar se os alunos aprenderam os conteúdos.

O plano de aula como um processo de investigação vai ao encontro da ideia de plano de aula voltado para inclusão escolar, visto que, para elaborar um plano de aula que atenda a diversidade da sala de aula, é necessário conhecer os estudantes, seus objetivos de aprendizagem e suas especificidades, para poder estruturar as ações pedagógicas. Essas ações podem incluir ou não adaptação curricular, porém diversificar metodologias, recursos e estratégias é fundamental para alcançar a maioria dos estudantes.

Johnson-Harris e Mundschenk (2014) indicam que o plano de aula flexível aumenta as oportunidades de participação do estudante com algum comprometimento e diminui a chance de a aula ficar cansativa, favorecendo um maior número de estudantes.

Orsati (2013) chama atenção para o planejamento de ensino voltado à diversidade do contexto escolar, observando habilidades, modos únicos de aprendizado, potencialidades e interesses distintos. Cabe ao professor atentar-se às diversidades da classe comum e refletir sobre organização e reorganização do plano de aula para que sejam feitas adaptações voltadas para toda a turma. Esse mesmo autor aponta fatores relevantes para a inclusão escolar: a participação da família; equipe de apoio aos professores e funcionários; oferta de ensino concreto, voltado à realidade da escola, observando as necessidades de adaptações e

acomodações; ensino baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem; construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; planejamento do ambiente educativo, considerando as demandas da sala de aula.

Van Munster (2013, p. 31) indica que as adaptações metodológicas (recursos e estratégias) são importantes para identificar as necessidades, ou não, de adequação curricular. Para isso, as adaptações não podem ser confundidas com improvisação, pois é um processo pedagógico que depende de diversos fatores, entre eles “análise criteriosa da situação; estudo aprofundado acerca das necessidades e possibilidades do estudante com deficiência; planejamento adequado; organização prévia das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos”. Observar esses fatores é fundamental para que o plano de aula seja elaborado segundo a realidade e especificidade dos estudantes e, assim, evitar que ocorram improvisos durante as aulas, impedindo a participação ativa do estudante e limitando o processo de aprendizagem.

As adaptações partem das necessidades de aprendizagem dos estudantes e podem acontecer nos materiais pedagógicos, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade e avaliação. Nesse contexto, a adaptação organiza-se em três níveis: no currículo escolar; no currículo da sala de aula; e no individual (Zanato; Gimenez, 2017).

Os ajustes no currículo desenvolvido nas salas de aula são relativos às atividades da sala de aula, relacionados a metodologias pedagógicas. No nível individual, os ajustes têm foco no aluno, com objetivo de identificar as barreiras que impedem a aprendizagem e promover a acessibilidade ao currículo (Brasil, 1998).

Sebastián-Heredero (2010) salienta que as adaptações curriculares individuais só devem ocorrer após as adaptações grupais das atividades e depois que outras medidas se esgotem sem sucesso na aprendizagem, sendo necessárias modificações não compartilhadas com os demais estudantes. Essas adaptações devem ocorrer por curto período, sem grandes restrições de espaço, de modo a viabilizar um processo gradativo de participação das atividades da classe comum.

Esse mesmo autor classifica as adaptações curriculares segundo seus elementos, em duas categorias: adaptações dos elementos de acesso, relacionados aos aspectos individuais, materiais, pedagógicos e organização; adaptações dos elementos curriculares básicos, que são objetivos, conteúdos, metodologias, atividades de ensino e avaliação. Desse modo, Sebastián-Heredero (2010) classifica as adaptações curriculares a partir da significatividade, denominadas de adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte; e adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte.

As adaptações não significativas, ou de pequeno porte, são aquelas em que as modificações são as mínimas possíveis, se adéquam às necessidades dos estudantes, embora não ocorra individualização extrema nas atividades de aprendizagem. Portanto, é possível que esse tipo de adaptação atenda a um número grande de estudantes com necessidades parecidas (Sebastián-Heredero, 2010).

são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais dos alunos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não é um novo currículo, mas sim um dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Sebastián-Heredero, 2010, p. 201).

As adaptações curriculares significativas, ou de grande porte, envolvem o âmbito político, administrativo, são voltadas para questões financeiras e burocráticas; desse modo, as ações são de responsabilidade das instâncias político-administrativas (Aranha, 2000). Portanto, a implementação dessas adaptações passa por criteriosa avaliação, observando as necessidades dos estudantes e provendo o acesso à aprendizagem. Além disso, as adaptações devem permitir que os estudantes com deficiência tenham condições de alcançar a aprendizagem e que esta seja significativa. Por outro lado, esses tipos de adaptação não devem ocorrer com frequência, somente quando todas as circunstâncias que envolvem o estudante forem observadas de forma criteriosa, sendo necessárias medidas prévias de adequação mínima, inclusive aquelas que são de pequeno porte, a fim de que o estudante possa alcançar seus objetivos de aprendizagem em contexto de mínima restrição (Sebastián-Heredero, 2010).

Por outro lado, dada a dificuldade em desenvolver adaptações amplas, de grande porte, estas ficam esquecidas, e as adaptações individuais ganham maior atenção, devido às demandas encontradas nas escolas, compostas de diversos tipos de necessidades, levando os professores a desenvolver práticas com foco em adaptações individuais e situações pontuais. Essas ações restritas atendem uma demanda pequena de estudantes, deixando de lado estudantes com ou sem deficiências que se beneficiaram de adaptações mais amplas, envolvendo um maior número de estudantes que, por sua vez, não carecem de ações individuais. Além disso, as adaptações específicas e individuais distanciam-se dos processos de inclusão escolar. Vale dizer que essas adequações pouco envolvem conteúdos, objetivos e estratégias de ensino, porém é comum serem desenvolvidas no âmbito da temporalidade, de recursos e materiais pedagógicos (Zanato; Gimenez, 2017).

Diante do exposto, vale ressaltar que existem diferentes terminologias referentes à diferenciação curricular voltada para o atendimento das necessidades específicas dos

estudantes, encontradas na literatura da área, nos documentos oficiais voltados para inclusão, dentre outros, como adequações curriculares, flexibilização e adaptações, embora todas apresentem o mesmo propósito (Santos Jr., 2018). Porém, existem críticas voltadas para o uso desses termos, pois as modificações baseadas na deficiência podem indicar diferenciação no currículo, e isso pode levar a maior preconceito, baixa autoestima do estudante, supervalorização da diferença em detrimento do potencial do estudante, além de potencializar os estigmas (Xavier, 2018).

Para Pletsch, Souza e Orleans (2017), a diferenciação não está relacionada à deficiência, mas às estratégias da educação que são necessárias para que ações possam se ajustar de modo a atender a heterogeneidade da sala de aula, promovendo acessibilidade ao currículo. Essas estratégias voltam-se para os currículos inflexíveis e valorizam a diversidade do contexto de ensino, sem perder de vista o currículo comum, mas organizando-o de modo que as especificidades sejam observadas e contempladas durante a prática pedagógica. Assim, a singularidade humana pode ser compreendida, respeitada, para então se promover a participação ativa com aprendizagem de todos os estudantes.

Desse modo, a inclusão escolar olha os sujeitos a partir da compreensão de que todos são diferentes e todos têm o direito de igualdade de oportunidade, considerando sempre que cada indivíduo tem suas especificidades, ou seja, são sujeitos diferentes com modos diferentes de aprender, portanto, são necessários modos e meios diferentes de ensinar o currículo.

Para Aranha (2000), o planejamento de ensino deve considerar a diversidade da turma para que sejam feitas as devidas adaptações, a fim de que todos os estudantes possam participar, de forma produtiva, do processo de aprendizagem. Além da diversidade da sala de aula, no momento de planejar, devem-se considerar as especificidades dos estudantes e formas diferentes de acessar o conhecimento. Em alguns casos, o estudante necessita de Planejamento Educacional Individualizado (PEI), a fim de garantir tenha seus direitos garantidos, a partir das orientações pedagógicas advindas do plano. Este pode ser elaborado de forma colaborativa com a participação do profissional de Educação Especial e equipe multiprofissional e deve ser sempre revisitado para acompanhar o desenvolvimento do estudante.

Contudo, é necessário que a escola estabeleça um ambiente democrático e colaborativo para que os professores possam trabalhar de forma conjunta, compartilhando experiências e construindo novas aprendizagens. Esse contexto dentro da escola pode ser favorecido a partir do gestor escolar, amparado nos princípios democráticos, para assim fomentar a autonomia docente e construir na escola um espaço de aprendizagem (Gimenez, 2010). Além disso, o trabalho colaborativo interfere positivamente na qualidade do trabalho do professor e

consequentemente no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois o trabalho conjunto amplia as ideias e provoca novas reflexões, fundamentais para a elaboração de um planejamento mais consciente das demandas da escola e da sala de aula, ações que, sozinhas, poderiam não ser percebidas ou demandar maior desafio.

Esse modo de planejar a aula a partir do conhecimento dos sujeitos reduz o máximo possível as adaptações individuais. A abordagem do Desenho Universal corrobora a aprendizagem, pois as diferenças individuais são valorizadas de modo a possibilitar variabilidade de estratégias, recursos e metodologias, para promover o acesso ao currículo. Nessa abordagem, o plano de aula é o principal recurso do professor para alcançar a aprendizagem da maioria dos estudantes, uma vez que o plano baseado nos princípios do DUA é organizado a partir de uma investigação para conhecer as especificidades da turma e os modos diferentes de aprender, para que um único planejamento possa atender a todos ou a maioria dos estudantes. Essa perspectiva de plano vai ao encontro das ideias de Correia (2016, p. 154), ao afirmar que, “quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias”.

Vale dizer que esse modo de planejar não exclui as adaptações “razoáveis” (Brasil, 2015b), mas reduz o máximo as adaptações individuais, de modo que essas adaptações possam ser recurso pedagógico para a aprendizagem de todos os estudantes, pois, ao planejar o recurso, o professor o faz considerando que todos os estudantes possam, também, usá-lo para aprender.

O DUA funciona como um suporte para o professor no momento da elaboração do plano de aula, pois a estrutura do DUA possibilita ao professor organizar um plano de aula de forma intencional, observando as peculiaridades da turma. Na mesma direção,

deve-se construir ambientes de aprendizagem que contemplem da melhor forma possível a variação humana desde o planejamento inicial, considerando, a priori, a existência das diferenças no processo de captação das informações e oferecendo ajustes posteriores caso estes ainda sejam necessários (Bock; Gesser; Nuernberg, 2019, p. 16).

Assim, na próxima seção serão apresentadas considerações sobre o DUA e as possibilidades de diversificação no ensino.

1.5 Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se no contexto educacional como possibilidade para a inclusão escolar, associado ao conceito de acessibilidade e suas dimensões, com foco nas diferenças, em vista de eliminar barreiras que impedem a participação ativa de todos os estudantes ao currículo escolar e construir aprendizagem,

independentemente de o estudante ter ou não deficiência, alinhando-se ao estabelecido pela ONU na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), que visa oportunidade de aprendizagem e participação efetiva a todos, com qualidade em todos os espaços sociais.

Nessa perspectiva, “O DUA visa mudar o design do ambiente em vez de mudar o aluno. Quando os ambientes são intencionalmente projetados para reduzir as barreiras, todos os alunos podem se envolver em uma aprendizagem rigorosa e significativa” (Cast, 2018, tradução nossa).

Desse modo, a abordagem do DUA tem enfoque nas características individuais do estudante e na prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula, no sentido de identificar o modo como os estudantes aprendem e a forma como o ensino é organizado, visando identificar e eliminar barreiras de acesso ao currículo escolar. Nesse sentido, Oliveira (2022) compreende que o acesso e a participação ativa dos estudantes na construção do currículo escolar são fatores primordiais para a garantia de acolhimento das diferenças na escola, objetivando práticas de ensino na perspectiva inclusiva; portanto, “o currículo deve ser o foco central do DUA” (Oliveira, 2022, p. 101).

Nesse sentido, pensar a educação em uma perspectiva inclusiva é pensar práticas pedagógicas voltadas para o atendimento das diferenças, ou seja, buscar alternativas de ensino para o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos e identificar o melhor caminho para acessar o currículo e desenvolver a aprendizagem, por meio da “flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores desfazer carências diversas” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735). É nesse contexto que o DUA se apresenta como proposta voltada para a “variabilidade/diversidade” de estudantes, propondo um currículo com “propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredirem a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

O DUA é um modelo conceitual com ferramentas que facilitam analisar e avaliar propostas curriculares e práticas pedagógicas, para identificar barreiras que interferem no processo de aprendizagem e promover a inclusão escolar. Essa abordagem tem como base para sua formulação quatro componentes, a citar: as teorias da aprendizagem, os resultados das práticas e da pesquisa educacional, as contribuições das tecnologias e os avanços na neurociência e diagnóstico por imagem (Alba Pastor, 2018; Cast, 2018).

O primeiro componente, as teorias da aprendizagem, com as contribuições de Vygotsky (2011), Gardner (1995), entre outros, são relacionadas às diferentes estratégias de ensino.

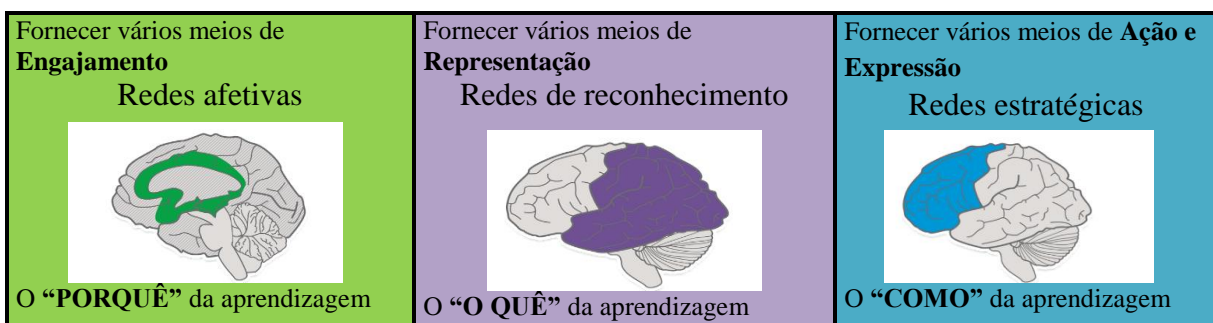
Gardner reconhece o indivíduo com tendo capacidades múltiplas, portanto, com condições de construir conhecimento por diferentes caminhos. Nessa direção, Vygotsky (2011) afirma que todos os indivíduos são capazes de desenvolver suas potencialidades. Basta compreender que existem caminhos diferentes para acessar o conhecimento, os quais, por sua vez, exigem esforço para serem identificados. Assim, é preciso buscar recursos e estratégias que possam estimular as funções compensatórias das necessidades da pessoa com deficiência.

O segundo componente, resultados das práticas e da pesquisa educacional, contribuiu com a sistematização dos conhecimentos que foram acumulados ao longo dos tempos, identificando estratégias relevantes para a aprendizagem e que pudessem atender a individualidade dos sujeitos.

O terceiro componente, as contribuições das tecnologias, além do apoio à informação e comunicação, é identificado com o potencial para dar respostas à diversidade, devido ao acesso, à flexibilidade dos recursos, à capacidade de mediação e à diversificação das atividades que podem ser realizadas.

O quarto componente, os avanços na neurociência e diagnóstico por imagem, parte da particularização das redes neurais e da ativação de áreas específicas do cérebro, por meio do modo como o cérebro se comporta em situação de demandas cognitivas. Essas redes neurais organizam-se em três grupos (rede afetiva, rede de reconhecimento e rede estratégica), responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, possibilitando análise do currículo e interação dos estudantes com ele (Alba Pastor, 2018; Cast, 2018). A seguir, temos a representação das redes neurais e do DUA, na Figura 1.

Figura 1 – Redes neurais e DUA.



Fonte: adaptada de Cast (2018).

- Redes afetivas: ligadas ao “porquê” da aprendizagem, são responsáveis por dar significado aos padrões emocionais, pelo modo como cada indivíduo se relaciona e se envolve com o meio que o rodeia. Na prática de ensino e aprendizagem, estão

relacionadas ao modo como o ensino é conduzido pelo professor e ao quanto as informações se alinham ao interesse, à expectativa e à realidade dos estudantes.

- Redes de reconhecimento: ligadas ao “o quê” da aprendizagem, responsáveis pela percepção de estímulos e por atribuir significados aos padrões percebidos pelo indivíduo. Essas redes permitem reconhecer informações importantes para que as ações sejam realizadas. Na prática da sala de aula, estão relacionadas à forma como o professor apresenta o conteúdo e à capacidade de interpretação pelos estudantes.
- Redes estratégicas: ligadas ao “como” a aprendizagem ocorre e é expressa, são responsáveis pelos padrões mentais que envolvem ação e funções executivas, ou seja, estão relacionadas à capacidade do indivíduo de organizar e executar as atividades. Na escola, isso se revela na forma como o aluno aprende e como expressa o conhecimento adquirido.

As redes neurais são interligadas e atuam de forma conjunta para processar e organizar as informações que chegam ao cérebro. São separadas apenas para organizar o modelo teórico didático, mas na prática o processo ocorre de forma inter-relacionada. Logo, “o objetivo do ensino é ativar as diferentes redes cerebrais de cada aluno. Para que a aprendizagem ocorra não basta motivar, ter informações ou realizar atividades; todos os três componentes são essenciais” (Alba Pastor, 2018, p. 59, tradução nossa). Nesse sentido, é fundamental que o professor, ao elaborar o plano de aula, reconheça a importância de cada um desses componentes e os coloque em prática, para que todos possam ser contemplados e tenham oportunidade de aprender juntos.

Assim, o modelo teórico e prático do Desenho Universal para a Aprendizagem é organizado em torno de três princípios, e cada princípio tem três diretrizes. Essas diretrizes orientam de forma prática as estratégias de ensino para ativar as diversas formas de aprendizagem e apresentam de forma mais específica os pontos de verificação, que são sugestões didáticas de como desenvolver as diretrizes e apresentar na prática de ensino os princípios do DUA. Um resumo⁶ dos princípios e das diretrizes do DUA são apresentados na Figura 2, a seguir.

⁶ O quadro completo com princípios, diretrizes e pontos de verificação pode ser encontrado em: <http://udlguidelines.cast.org>.

Figura 2 – Síntese dos princípios e das diretrizes do DUA.

Princípios			
	Fornecer vários meios de Engajamento	Fornecer vários meios de Representação	Fornecer vários meios de Ação e Expressão
Diretrizes			
Acesso	Fornecer opções para capturar o interesse	Fornecer opções para percepção	Fornecer opções para ação física
Desenvolvimento	Fornecer opções para sustentação do esforço e persistência	Fornecer opções para linguagens e símbolos	Fornecer opções para expressão e comunicação
Empoderamento	Fornecer opções para sustentação do esforço e persistência	Fornecer opções para linguagens e símbolos	Fornecer opções para expressão e comunicação

Fonte: adaptada de Cast (2018).

As diretrizes do DUA estão organizadas em linhas e colunas. As colunas seguem a organização dos três princípios do DUA: Engajamento, Representação, Ação e Expressão. Cada princípio tem três diretrizes, e estas possuem alguns pontos de verificação, que funcionam como sugestões para aplicabilidade do DUA (Cast, 2018).

As diretrizes do DUA apresentam sugestões concretas para serem usadas em qualquer disciplina, criando oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. O objetivo do DUA não é apresentar uma “receita”, mas sim uma ferramenta de apoio para reduzir as barreiras de acesso ao currículo escolar e maximizar a oportunidade de aprendizagem, podendo ser usada em todos os níveis de ensino, nas mais variadas formas, a depender dos objetivos de aprendizagem.

Depreende-se que o DUA funciona como apoio pedagógico e didático, auxiliando professores e profissionais da educação para pensar e organizar objetivos de aprendizagem que condizem com a realidade dos estudantes, proporcionando condições para melhor avaliar o progresso dos estudantes. Além disso, fortalece a ideia de um planejamento voltado para atender a diversidade e a diferença encontradas na sala de aula, uma vez que a realidade da educação parece insistir no antagonismo entre o público atendido e o currículo que é oferecido, um currículo padronizado, engessado, denominado de currículo de “tamanho único” por Rose e Meyer (2002).

O currículo de “tamanho único” considera a sala de aula um espaço homogêneo, onde todos os alunos, por estarem em etapas de ensino comuns, têm o mesmo estilo de aprendizagem, não necessitando de flexibilização do currículo, assim como a utilização prática de instrumentos e recursos variados é a mesma, pois todos aprendem da mesma forma. Essa compreensão, humanamente impossível, é expressa na sala de aula por meio dos objetivos, recursos, métodos e avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino baseado no DUA contrapõe-se à ideia de currículos inflexíveis e busca atender a todos os estudantes, criando variadas formas de ensinar o currículo, valorizando as potencialidades e especificidades dos educandos, reconhecendo que modos diferentes de aprender requerem modos diferentes de ensinar, sendo necessária flexibilização das ações.

Assim, o DUA pode ser definido pelas estratégias que são construídas, na prática do professor, a fim de desenvolver a aprendizagem em condições equitativas. É preciso que os professores e demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos desenvolvam atividades que não necessitam ser adaptadas, tendo em vista as necessidades específicas, mas que busquem alternativas para que se determinem instrumentos e métodos que consigam envolver todos os alunos sem haver particularidades ao ensinar (Zerbato; Mendes, 2018).

O conceito do DUA não oportuniza estratégias facilitadoras para tornar as pessoas com deficiência parte da escola, mas considera que essas estratégias sejam reconfiguradas e ofertadas para promover a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar “a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos” (Prais; Rosa Vitaliano, 2017, p. 774).

O DUA configura-se em estratégias variadas capazes de oferecer ao professor e ao estudante diversas possibilidades de abordagem para facilitar a aprendizagem de várias alternativas de acesso ao currículo. Sobre esses aspectos, Pereira (2020) pontua que

O DUA é justamente para que o aluno(a) que tem dificuldades tenha a possibilidade e alternativas para enfrentá-las e solucioná-las. Todos os alunos(as), assim como todos os seres humanos são diferentes, nesse sentido, nem todas essas estratégias irão funcionar com todos(as) os alunos(as), assim como nem todos(as) os alunos(as) precisarão de todas essas estratégias. Sendo assim, o que determinará o trabalho pedagógico é a necessidade da turma (Pereira, 2020, p. 33).

Nesse sentido, pesquisas brasileiras vêm abordando os princípios do DUA, como verificado no estudo realizado pelos autores Vitaliano, Prais e Santos (2019), que buscou caracterizar as pesquisas nacionais que abordam o DUA e a inclusão educacional em teses e

dissertações, bem como em periódicos, no período correspondente a dez anos (2008-2018). Os autores encontraram 24 produções que apresentavam objetivos diversos ao abordar a perspectiva do DUA. Após análise profunda, as pesquisas foram classificadas em cinco categorias: elaboração de material didático; formação docente (inicial e/ou continuada); planejamento de ensino; articulação com outro conceito; e prática pedagógica. Por fim, considerou-se que as produções constataram o DUA como conceito capaz de ser abordado pela escola, inclusive de oferecer ao professor possibilidades para uma prática inclusiva. Logo, ao evidenciarem aspectos positivos diante da perspectiva nas categorias de análise, as pesquisas demonstraram que, ao aplicar os princípios do DUA, foi possível obter resultados qualitativos do processo de ensino e aprendizagem, na medida que foram propostos recursos didáticos pensados para o uso na aprendizagem de todos.

O DUA possibilitou a compreensão da importância do profissional ao atuar no processo de ensino de alunos com necessidades específicas, como a possibilidade de contemplar o currículo escolar viabilizado por práticas inclusivas que podem atender tanto os alunos PAEE quanto os demais e ainda favorecer aspectos que considerem o contexto da escola (Vitaliano; Prais; Santos, 2019).

Ainda no cenário das produções científicas, o conceito do DUA é questão central em pesquisas realizadas também na literatura internacional, mais especificamente em língua inglesa. Verificou-se, por exemplo, o mapeamento feito por Oliveira, Van Munster e Gonçalves (2019), que objetivou compreender como o conceito do DUA se apresenta em pesquisas empíricas por meio de uma revisão na literatura internacional. Os artigos encontrados, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), compõem 44 trabalhos que partiram dos descritores Universal Design for Learning e Inclusion.

Após serem aplicados critérios rigorosos de exclusão de artigos (repetidos, fora do idioma, não abordam a temática, não foi possível acesso ao texto completo, apresentaram apenas abordagem teórica), foi estabelecido que as pesquisas a serem analisadas, necessariamente, deveriam ser empíricas, e, assim, foram analisados apenas sete trabalhos, construídos no período entre 2013 e 2018. Os trabalhos evidenciaram semelhanças e foram categorizados em três categorias de análise: DUA na intervenção com alunos, DUA na formação de professores, e DUA na perspectiva dos profissionais de ensino.

É importante destacar que as produções da primeira categoria alcançaram resultados satisfatórios, com intervenções que visaram a alunos com deficiência física (em aulas de educação física) e com comportamentos inadequados, adaptando os currículos escolares aos princípios do DUA. Semelhantemente, a segunda categoria permitiu aos autores compreender

que os professores, a partir da participação nos cursos de formação na perspectiva do DUA, apontaram significativas mudanças no planejamento de suas aulas, compreendendo as possibilidades que o conceito pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, como a ampliação de estratégias inclusivas. A última categoria expôs trabalhos que ouviram professores e alunos após a implementação do DUA nas atividades desenvolvidas, em escolas do Canadá, que relataram maior facilidade no entrosamento entre os alunos e um sentimento de que o ambiente se tornou propício para que todos pudessem participar e expor suas opiniões de forma mais confiante (Oliveira; Van Munster; Gonçalves, 2019).

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio, envolvendo planejamento colaborativo e formação continuada a partir do DUA, apresentam resultados positivos com potencial para promover práticas inclusivas, a exemplo do que pode ser observado nos estudos de Neves (2019), Baldan (2023) e Monechi e Guisso (2021).

Neves (2019) buscou investigar as contribuições de uma formação continuada, com base no DUA, para professores de Matemática. Participaram da pesquisa três professores que ensinavam Matemática na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, em cujas turmas havia pelo menos um estudante com deficiência.

Foi organizada a formação em cinco encontros, nos quais se discutiu sobre as práticas pedagógicas inclusivas e sobre a abordagem do DUA. As atividades envolveram relatos escritos e orais e elaboração de um plano de aula de Matemática baseado no modelo do DUA, que depois foi aplicado nas suas salas. Os dados foram coletados a partir da observação, do caderno de notas, dos relatos escritos dos professores e das entrevistas semiestruturadas, aplicadas no início e no final da formação. Após análise descritiva e interpretativa, foram geradas três categorias: concepção inicial dos professores de Matemática sobre o contexto inclusivo; formação do professor de Matemática na perspectiva do DUA; concepção do professor de Matemática após o uso do DUA. As categorias de análise indicaram que a formação continuada, fundamentada no DUA, contribuiu para que os professores repensassem suas práticas de forma reflexiva e buscassem estratégias de promoção para um ensino de Matemática para todos.

Na mesma direção, o estudo de Baldan (2023) teve como objetivo analisar e sistematizar, a partir do DUA, uma sequência didática voltada ao ensino de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, considerando a área de Linguagens e suas Tecnologias e o componente curricular de Língua Portuguesa. A formação ocorreu a partir do método do Design Science Research, o qual foi desenvolvido nas seguintes etapas: identificação do problema a ser estudado; definição do escopo (objetivos e solução); exploração

do conhecimento já existente para a definição do requisito; demonstração da solução (preparação para o desenvolvimento); desenvolvimento do produto educacional sequência didática; validação e comunicação dos resultados (apresentação do produto). A análise do DUA e dos pontos de verificação considerou os estilos de aprendizagem, no sentido de observar o favorecimento para o planejamento dos docentes para um trabalho inclusivo voltado ao componente curricular de Língua Portuguesa. Entre os resultados foi possível observar a mudança de concepção dos professores em relação ao planejamento das aulas inclusivas.

O estudo de Monechi e Guisso (2021) teve o objetivo de investigar a contribuição da aproximação das práticas pedagógicas de educadores da classe regular com aquelas voltadas para a inclusão do aluno PAEE. A pesquisa ocorreu numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no município de Linhares-ES. Foi aplicado um questionário on-line aos participantes da pesquisa, visando conhecer não só suas experiências pedagógicas acerca da educação inclusiva no lócus da pesquisa, mas também suas demandas, anseios e expectativas. A pesquisa indicou cenário positivo para trabalhar com a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de inclusão escolar, pois se considerou o percentual de desejo pela formação em Educação Especial.

É importante, então, destacar que os estudos aqui apresentados, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, voltados para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas a partir do DUA, apresentaram resultados semelhantes, uma vez que as barreiras que impedem ou dificultam a prática docente e a aprendizagem dos estudantes, em contexto de inclusão, não são diferentes. Todos revelaram as possibilidades para o desenvolvimento da formação continuada em serviço em contexto parecido, pois se acredita que o conhecimento sobre o DUA, a partir da formação continuada, pode contribuir para elaborar planos de aula mais acessíveis.

2 MÉTODO

Esta pesquisa é do tipo colaborativa, uma vez que buscou conhecer as percepções e compreensões dos professores sobre inclusão escolar a partir de suas experiências no contexto escolar, bem como promover a reflexão crítica da prática docente por meio da colaboração entre participantes e pesquisador.

Dentre os autores que trabalham nessa abordagem, optou-se pela pesquisa colaborativa a partir da perspectiva de Ibiapina (2008), uma vez que atende as características deste estudo. Esse tipo de pesquisa envolve colaboração, reflexão e a construção de conhecimento entre pesquisador e colaboradores da pesquisa. E esta pesquisa contemplou todas essas ações, a partir da prática colaborativa do pesquisador e dos participantes da pesquisa, a fim de transformar as ações pedagógicas dos envolvidos. Nesse sentido, segundo Ibiapina, Bandeira e Araujo (2016), a parceria com o outro cria possibilidades para que as práticas educativas sejam analisadas com mais consciência a partir dos vários sentidos que são atribuídos às mesmas ações e fortalecidas pelas experiências carregadas de teorias.

As ações desenvolvidas nesta pesquisa procuraram estabelecer uma relação de parceria e troca de saberes entre participantes e pesquisador, conectando experiências práticas e teóricas sobre a temática, assim como promover reflexão da prática docente, a fim de possibilitar que os saberes docentes fossem valorizados e contribuíssem para reconstruir as ações no contexto de trabalho. Assim, “o processo colaborativo, portanto, ocorre por via dupla: pesquisadores e docentes colaboram no processo de pesquisa e formação que se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas com a finalidade de sua reelaboração” (Ibiapina, 2016, p. 49).

É nesse sentido que o método escolhido se configura como o mais adequado, visto que tem a intenção de contribuir para a transformação da realidade analisada. Utilizando técnicas que são possíveis para mudanças no contexto educacional, a pesquisa colaborativa caracteriza-se como um trabalho crítico, que possibilita compreender, interpretar e solucionar os desafios vivenciados pelos professores em turmas inclusivas, proporcionando na produção de dados a construção de aprendizagens coletivas capazes de transformar as práticas pedagógicas, pois as pesquisas dessa perspectiva reúnem a produção de conhecimentos da *práxis*, criando alternativas para mudanças no ambiente educativo.

Outra característica da pesquisa colaborativa é que ela aproxima a academia do espaço escolar, com uma reflexão coletiva e democrática, envolvendo pesquisadores e professores em todas as etapas da pesquisa, oportunizando capacitá-los para atuarem de maneira eficaz na

escola. Essa colaboração potencializa avanços nas práticas educativas dos professores envolvidos, desde que as ações formativas colaborativas sejam pensadas a partir das necessidades formativas dos educadores. É por meio dessa interação que os professores, como afirma, Ibiapina, Bandeira e Araujo (2016), negociam, compartilham, questionam, concordam ou discordam dos pontos de vistas apresentados, reelaborando suas práticas e compreendendo a importância da indissociação entre teoria e prática.

Dessa maneira, a abordagem da pesquisa colaborativa foi utilizada no desenvolvimento de uma Ação Formativa a partir dos princípios do DUA com professores da área de Linguagens e com professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que pudessem vivenciar coletivamente a aplicação do DUA em seus planos de aula, cooperando no desenvolvimento de novos conhecimentos em torno da educação inclusiva e criando condições de transformação das práticas docentes. A pesquisa colaborativa foi escolhida por ser concebida como uma estratégia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores e pesquisadores, de modo que a pesquisa é realizada a partir da negociação das necessidades, envolvendo as escolhas coletivas, a produção de objetivos comuns e compatíveis com as perspectivas do grupo, desenvolvendo processos reflexivos para aperfeiçoar as práticas pedagógicas e consequentemente melhorar o aprendizado de seus alunos.

2.1 Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa foi iniciada após encaminhamento e atendimento aos aspectos éticos do estudo. Inicialmente, a pesquisa foi permitida mediante a assinatura de Autorização Institucional da direção da escola onde ela foi realizada. Diante da autorização, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – campus São Carlos (CEP/UFSCar), via Plataforma Brasil, em cumprimento da Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016), objetivando garantir a integridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo aprovado com Parecer 5.222.978, CAEE: 53415621.0.0000.5504.

2.2 Local de desenvolvimento da Ação Formativa (lôcus da pesquisa)

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual do Ensino Médio, localizada em uma cidade de médio porte (171.317 habitantes – Censo 2021) do estado do Maranhão. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021, para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, era 6,1, e para os anos finais, 5,3. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na primeira posição, entre 217

municípios. Já o Ideb do Ensino Médio da rede pública estadual era de 3,7, e o Ideb do município, em 2021, era 6.1.

O turno escolhido para esta pesquisa foi o matutino, ano letivo de 2022. Nesse período, a escola contava com uma média geral de 270 alunos matriculados, distribuídos em 6 turmas. Entre os matriculados havia uma média de 15 alunos PAEE, todos com segunda matrícula no AEE, na mesma escola, com atendimento no contraturno.

Identificamos que, além dos professores de AEE atuando nos turnos matutino e vespertino na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a escola contava com uma equipe de profissionais da Educação Especial, entre eles intérpretes de Libras, instrutor de Braille e tutor (profissionais responsáveis por acompanhar estudantes que precisam de suporte na sala de aula comum).

Quanto ao trabalho pedagógico dos professores, verificamos que eles contavam com 6h/aulas semanais para os professores de 20h e 12h/aulas semanais para os professores de 40h, além de 1/3 da carga horária reservado para que os professores pudessem fazer o planejamento das aulas da semana (em casa, individualmente, ou na escola), organizado a cada 15 dias pela equipe pedagógica e dividido por área de ensino. Essas informações, repassadas pelo coordenador pedagógico, foram fundamentais para recrutar os participantes, observando a viabilidade da pesquisa na escola, uma vez que para realizar entrevista e implementar a Ação Formativa foram considerados o dia que os professores estivessem na escola (com horário vago, ou seja, menos de 6 aulas) e sua disponibilidade para participarem dos encontros.

2.3 Participantes

Conforme metodologia adotada, esta pesquisa foi organizada em duas etapas (detalhada nos próximos itens), cada uma com números diferentes de participantes.

Participaram desta pesquisa, na Etapa I (entrevista individual), nove professores(as) da área de Linguagens, distribuídos assim: quatro professores(as) de Língua Portuguesa, uma professora de Língua Inglesa, uma professora de Língua Espanhola, uma professora de Educação Física e duas professoras de AEE. Todos os professores trabalhavam em turmas regulares, no Ensino Médio, com estudantes PAEE matriculados.

Na Etapa II (Ação Formativa), sete professores(as) continuaram na pesquisa, pois duas solicitaram a interrupção de suas participações no estudo, as professoras de Língua Espanhola e de Língua Inglesa. Uma delas justificou razão pessoal, e a outra por ter sido transferida para outra escola, o que dificultava a participação nos encontros presenciais por estar se ajustando à realidade da nova escola. Porém, as entrevistas foram consideradas para implementar as ações

da Etapa II, uma vez que as entrevistas apresentavam, além do perfil profissional, as demandas da escola, importantes para pensar e organizar a Ação Formativa.

Os critérios de inclusão para esta pesquisa foram: os professores serem da área de Linguagens ou AEE do Ensino Médio; ministrarem aulas em classes com estudantes do PAEE. Quanto aos critérios de exclusão, foram: o professor não ter interesse ou disponibilidade em participar da entrevista semiestruturada e da Ação Formativa colaborativa de forma presencial; não ser da área de Linguagens ou de AEE e não ministrar aulas em classes com estudantes PAEE no Ensino Médio; não concordar com os objetivos da pesquisa e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou em algum momento solicitar a interrupção de sua participação na pesquisa.

Para assegurar o sigilo foi utilizado código para nomear os professores colaboradores da pesquisa. O Quadro 1 apresenta a codificação dos professores da área de Linguagens e de AEE, que participaram da pesquisa desde a primeira etapa (entrevista) até o último encontro (Ação Formativa), que atuavam em uma escola estadual no Ensino Médio, ano letivo de 2022.

Quadro 1 – Código/Função.

Código	Professores/Função
PHAEE	Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
PIAEE	Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
PA	Professor de Língua Portuguesa
PB	Professora de Língua Portuguesa
PC	Professora de Língua Portuguesa
PD	Professora de Educação Física
PE	Professor de Língua Portuguesa
PF	Professora de Língua Espanhola
PG	Professora de Língua Inglesa

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 2 apresenta as características pessoais, formação e atuação dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Características dos participantes da pesquisa.

Código	Idade	Tempo de experiência	Formação	Nível de ensino em que atuava
PHAEE	46 anos	16 anos	Pedagogia; Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional	Ensino Médio
PIAEE	38 anos	7 anos	Pedagogia; Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Campo	Ensino Médio
PA	44 anos	25 anos	Letras Português; Especialização em Literatura Brasileira	Ensino Médio
PB	55 anos	34 anos	Letras Português; Especialização em Docência do Ensino Superior e Linguística	Ensino Médio
PC	53 anos	30 anos	Letras Português; Especialização em Supervisão e Gestão Educacional	Ensino Médio
PD	59 anos	36 anos	Educação Física; Pedagogia; Especialização em Ensino da Educação Física; Especialização em História e Cultura Afro-brasileira	Ensino Médio
PE	54 anos	24 anos	Letras Português; Especialização em Literatura Brasileira	Ensino Fundamental e Médio
PF	43 anos	12 anos	Língua Espanhola; Especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas; Especialização em Atendimento Educacional Especializado	Ensino Médio
PG	39 anos	19 anos	Língua Inglesa; Especialização em Língua Inglesa e Literatura da Língua Inglesa	Ensino Médio

Fonte: elaboração própria.

Os participantes/colaboradores da pesquisa foram dois professores do sexo masculino e sete professoras do sexo feminino, todos atuando na rede estadual de ensino, no Ensino Médio. Entre eles, apenas PE trabalhava na rede municipal de ensino, no turno vespertino, atuando com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os professores tinham idade entre 39 e 54 anos, com experiências na docência que variaram de 7 a 36 anos de atuação.

Cabe destacar que PA estava há pouco tempo na escola, há menos de dois meses, e caso parecido ocorreu com PHAEE, que havia chegado à escola no início do ano, há menos de quatro meses. Os demais participantes estavam na escola por mais de 5 anos.

Quanto à formação inicial dos colaboradores da pesquisa, todos os nove possuíam graduação em suas respectivas áreas de atuação e pelo menos uma especialização. Contudo, dos professores regentes, apenas PF possuía especialização relacionada à Educação Especial.

Por outro lado, PHAEE e PIAEE possuíam especialização em Atendimento Educacional Especializado, requisito mínimo para atuarem como professor de AEE.

Assim, os dados indicaram que os professores participantes da pesquisa já atuavam há bastante tempo em turmas do ensino comum com alunos PAEE, porém sem formação continuada na área. Além disso, no período em que aconteceu a coleta, os professores tinham em suas turmas alunos PAEE.

2.4 Instrumentos, materiais e equipamentos de coleta de dados

Esta seção apresenta os instrumentos, materiais e equipamentos elaborados e adaptados para fazer a coleta de dados, referentes ao local da pesquisa e aos participantes em todas as etapas.

Os instrumentos elaborados foram submetidos à apreciação dos professores/pesquisadores da área da Educação Especial do grupo de pesquisa intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisas: inovação em educação inclusiva, em tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos⁷”, para que os instrumentos fossem validados. As sugestões aceitas contribuíram para a adequação aos critérios e objetivos da pesquisa, e em seguida os instrumentos foram aplicados para a coleta de dados. Com base nos objetivos da pesquisa, foram utilizados três instrumentos para coleta de dados, a saber: roteiro de entrevista, diário de campo, protocolo de avaliação dos planos de aulas. A seguir, encontram-se informações detalhadas sobre os instrumentos.

- **Roteiro de entrevista semiestruturada:** usado na Etapa I para adquirir informações prévias sobre os professores (Manzini, 2020). Para tanto, foram elaborados dois roteiros diferentes com questões específicas acerca da atuação dos participantes, sendo um para os professores das áreas de Linguagens (APÊNDICE A) e um para professores de AEE (APÊNDICE B). Esses roteiros tinham como objetivo produzir dados referentes ao perfil dos participantes, conhecer as percepções dos professores quanto ao processo de inclusão de alunos PAEE matriculados na sala comum, saber sobre a prática docente junto a esse público, especificamente sobre planejamento e plano de aula, se eles conhecem e/ou entendem sobre trabalho colaborativo entre professor da classe comum e professor de AEE e saber se conhecem sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como as expectativas sobre a Ação Formativa.

⁷ Grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8575397861758757).

- **Diário de campo:** esse instrumento foi usado na Etapa II da pesquisa durante os encontros da Ação Formativa, com o intuito de registrar todas as nuances das discussões e reflexões que contribuíssem para a construção de novas ideias. Os registros foram feitos por um assistente de pesquisa, isento de qualquer vínculo com os participantes. A necessidade do assistente justifica-se por permitir que os registros dos acontecimentos fossem feitos quando estes acontecem, sem que nada escape, mas não impediu que ao final de cada encontro o pesquisador fizesse seus registros. Além disso, o assistente foi responsável por organizar as ferramentas dos registros em vídeos e áudios dos encontros.
- **Protocolo de avaliação dos planos de aula:** adaptado de Prais e Rosa (2016), foi utilizado na Etapa II (APÊNDICE C), no último encontro da Ação Formativa, para observar se nos planos de aulas, elaborados pelos professores da área de Linguagens com a colaboração do professor de AEE, havia características essenciais dos princípios do DUA.

Além dos instrumentos utilizados para coleta de dados, também foram disponibilizados material de consumo e um compilado de textos para subsidiar a parte teórica sobre colaboração e DUA para os participantes.

- **Materiais utilizados na Ação Formativa:** foram usados materiais de papelaria, como papel A4, canetas, lápis, atividade impressa. Além destes, foram usados textos, organizados em apostilas (APÊNDICE D), sobre o tema da investigação com base na literatura recente, e datashow para apresentar vídeos e textos.
- **Equipamentos:** gravador de voz e câmera de celular. O gravador de voz foi usado na Etapa I (entrevista individual) e durante todos os encontros da Etapa II (Ação Formativa) para registro de áudio. A câmera de celular foi responsável pelos registros em vídeo de todos os encontros da Ação Formativa, Etapa II.

2.5 Procedimentos para coleta de dados

Esta seção apresenta os procedimentos de coleta de dados adotados para esta pesquisa.

A coleta de dados foi iniciada no primeiro semestre de 2022, após aprovação do CEP/UFSCar, e a pesquisa foi apresentada aos possíveis colaboradores, que se encontravam reunidos no momento de intervalo na sala dos professores, no turno da manhã (turno escolhido para desenvolver a pesquisa). A pesquisadora usou esse momento inicial, também, para se apresentar aos professores. Na ocasião, foi apresentado o tema da pesquisa e foram esclarecidas

a importância e relevância da abordagem do DUA nas práticas de ensino na sala de aula comum para o processo de inclusão e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo dos estudantes PAEE.

Na sequência, os professores foram informados de que se tratava de um estudo nos moldes da pesquisa colaborativa, organizado em duas etapas, sendo a Etapa I constituída de uma entrevista individual, e na Etapa II seria realizada a implementação da Ação Formativa, tendo como uma das características fundamentais a colaboração entre os participantes e o pesquisador/formador. Foi ressaltado que a formação em serviço parte da demanda do trabalho; sendo assim, as questões devem refletir o contexto de trabalho, a fim de problematizá-las e provocar reflexões críticas favoráveis a construir novas ideias.

Após esse momento, no mesmo dia, o coordenador pedagógico informou que as distribuições de professores eram feitas por área de atuação, para que os professores da mesma área pudessem estar na escola no mesmo dia e, assim, estarem juntos no Horário Pedagógico, o que facilita a colaboração entre eles no momento de planejar. Esse contexto da escola foi levado em consideração para recrutar os professores, uma vez que elaborar planos de aula de forma colaborativa era uma das ações da pesquisa. Essa ação foi mediada pelo coordenador, que apresentou os professores da área de Linguagens e informou quais dias encontrá-los na escola para o convite individual e iniciar a coleta de dados.

Antes de iniciar a entrevista, foi apresentada a Carta-Convite aos professores de forma presencial e individual no estabelecimento escolar, com um resumo da pesquisa, que, além de informar sobre riscos e benefícios, apresentava as características do estudo, carga horária, quantidade de encontros, os objetivos, justificativa e método. Na oportunidade, eles tiraram suas dúvidas, fizeram questionamentos e, assim, confirmaram suas participações por meio da assinatura do TCLE.

No próximo item estão os detalhes dos procedimentos da Etapa I.

2.5.1 Etapa I: aplicação de roteiro de entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada a partir do roteiro foi o meio selecionado para a realização da Etapa I, sendo organizado a partir de seis temas, distribuídos em questões que abordavam: identificação, formação, experiência, inclusão escolar, prática de ensino com PAEE, planejamento, Desenho Universal para a Aprendizagem, trabalho colaborativo, expectativas quanto à Ação Formativa, sugestões para desenvolver durante os encontros formativos.

a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que

possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (Manzini, 2006, p. 370-371).

Assim, as entrevistas foram organizadas e aplicadas durante o mês de abril de 2022, de forma individual, nos locais de trabalho dos professores, com horário combinado. Elas foram acompanhadas e registradas por meio de gravações de áudio, com o uso de gravador de voz digital, e tiveram duração média de 35 minutos cada. Os dados coletados e analisados serviram de base para organizar e implementar a Ação Formativa, Etapa II.

2.5.2 Planejamento da Ação Formativa sobre DUA

Esta seção apresenta as ações para implementar a Ação Formativa sobre DUA com os professores da área de Linguagens e AEE. O processo seguiu as seguintes etapas: análise das entrevistas, seleção dos recursos pedagógicos e material teórico baseado na literatura científica da área do estudo.

Inicialmente, os relatos orais gravados foram transcritos e analisados, identificando o conhecimento prévio dos professores sobre o processo de inclusão na prática da sala de aula comum com alunos PAEE, bem como os professores que apontavam necessidade formativa, para que as questões indicadas fossem problematizadas durante os encontros e, assim, promover momentos de interação e reflexão crítica com os professores, bem como possibilitar a construção de novas ideias.

Após a análise das entrevistas, foram selecionados quatro textos relativos ao tema, considerando as questões e sugestões indicadas nas entrevistas, assim como as expectativas dos professores quanto ao processo formativo. Os textos selecionados resultaram no material teórico organizado em apostilas impressas e foram encaminhados com antecedência aos professores para embasar as discussões dos encontros.

Vale ressaltar que, por ser uma pesquisa do tipo colaborativa, os professores participaram do processo do início ao fim. No primeiro momento por meio da entrevista, apontando a necessidade formativa, indicando conteúdos a serem trabalhados nos encontros e discutindo o melhor momento para ocorrer os encontros formativos. Durante os encontros formativos, as questões e sugestões apresentadas pelos professores eram valorizadas, provocando novos direcionamentos e metodologias. Além disso, a escolha dos textos, materiais e recursos considerou o contexto do professor e a disponibilidade para leitura do material, observando a quantidade de encontros e tempo previsto para a Ação Formativa.

O cronograma inicial com a previsão dos encontros ajustou-se às demandas da escola e dos professores, com sugestões e orientação do coordenador pedagógico. A preferência dos

participantes e do coordenador era que os encontros ocorressem na escola, em dias letivos, para que os horários vagos fossem usados para esses momentos, podendo ocorrer ajustes, quando necessário. Assim, o cronograma inicial, a seleção do material teórico e demais recursos pedagógicos foram uma construção coletiva, seguindo as características da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008).

Nesse período, foi criado um grupo de *WhatsApp* com os professores para facilitar o contato, combinar os encontros e, em alguns momentos, enviar vídeos e matérias para complementar as discussões durante os encontros da Ação Formativa.

2.5.3 Etapa II: implementação da Ação Formativa sobre DUA

Nessa etapa, foi iniciada e implementada a Ação Formativa sobre DUA, com professores da área de Linguagens e do AEE. O processo formativo considerou a necessidade do contexto atual de mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo da sala de aula comum no contexto do Ensino Médio, assim como discutir as questões docentes vivenciadas na escola e os saberes necessários para o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE, à luz dos estudos teóricos referentes à temática.

A dinâmica dos encontros considerou as características da pesquisa colaborativa, de modo a fomentar a colaboração do pesquisador e dos professores a partir das teorias sobre DUA, inclusão escolar, trabalho colaborativo e planejamento de ensino, valorizando os saberes dos professores para complementar as discussões e ampliar o espaço de aprendizagem, como possibilidade de transformar as práticas educativas por meio da reflexão crítica e da interpretação das práticas de ensino para depois reelaborá-las (Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016).

A Ação Formativa foi organizada em encontros presenciais. Inicialmente estavam previstos cinco encontros, mas houve necessidade de acrescentar mais um dia (total de seis encontros). Cada encontro teve duração média de 1h30min e ocorreu conforme a disponibilidade dos professores colaboradores, durante o mês de junho de 2022. Todos os encontros foram registrados por meio do gravador de áudio e câmera de vídeo, com a permissão dos participantes. Nesta etapa, participaram sete professores, sendo cinco da área de Linguagens e dois de AEE.

Todos os encontros foram organizados para que houvesse momentos de interação e reflexão sobre as práticas de ensino dos participantes, complementados com estudo dos materiais teóricos, conduzido de forma colaborativa. Para tanto, os encontros envolviam exposições orais, slides com resumo da teoria, questões norteadoras e atividades escritas.

Por ser uma pesquisa nos moldes da pesquisa colaborativa, desenvolvida no espaço escolar, seguindo a disponibilidade dos professores, ocorreram mudanças na dinâmica dos encontros, como dia, horários e atividades desenvolvidas. Cada encontro ajustava-se às demandas diárias de trabalho dos professores e às situações apontadas pelos participantes, porém sem fugir da temática da pesquisa e das necessidades que a envolvessem.

Ao final de cada encontro os participantes eram convidados a refletir sobre as ações e discussões do dia, para fazer sugestões para o próximo encontro. E no início de cada encontro eram retomadas, brevemente, as discussões do encontro anterior, por meio de questionamentos sobre as teorias e relacionando-as com as práticas de ensino dos professores; em seguida, eram apresentadas as ações do dia.

Portanto, as atividades de análise e interpretação das práticas de ensino, bem como a reflexão crítica e parceria resultaram na elaboração de planos de aula pelos participantes, de forma colaborativa, no último encontro.

A seguir, o Quadro 3 apresenta o cronograma de implementação da Ação Formativa sobre DUA, Etapa II da pesquisa, retratando conteúdo, objetivo, atividade desenvolvida em cada encontro e instrumentos para coleta de dados da pesquisa.

Quadro 3 – Síntese do desenvolvimento da Ação Formativa sobre DUA.

Encontros	Conteúdos	Objetivos dos encontros	Materiais formativos e atividades	Instrumentos e estratégias materiais
Encontro 1	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa colaborativa; - Inclusão escolar; - Trabalho colaborativo na escola; - Desenho Universal para a Aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as características da pesquisa colaborativa; - Apresentar os conceitos de inclusão escolar; - Relacionar inclusão, trabalho colaborativo e DUA; - Discussão e reflexão dos temas apresentados; - Identificar sugestões e opiniões para o próximo encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica (Foco no Objetivo); - Análise de charge sobre acessibilidade e DUA presente no texto de apoio e ampliado por meio de datashow; - Apostila com texto sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagem dos encontros; - Gravação de voz; - Slides com pontos relevantes sobre o tema para provocar discussões.
Encontro 2	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão escolar; - Trabalho colaborativo e DUA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar as discussões sobre inclusão escolar e trabalho colaborativo; - Apresentar os princípios do DUA; - Identificar sugestões e opiniões para o próximo encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apostila para apoiar as discussões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagem dos encontros; - Slides com questões norteadoras para continuar com as discussões do encontro anterior.

Encontro 3	- Princípios e diretrizes do DUA.	- Aprofundar a discussão sobre o DUA e apresentar as diretrizes do DUA; - Identificar sugestões e opiniões sobre o próximo encontro.	- Atividade de sondagem sobre as barreiras de aprendizagem, refletindo sobre a sala de aula; - Atividade impressa; - Apostila com texto.	- Textos; - Slides; - Vídeo (“Um breve olhar sobre UDL”) apresentando o DUA e a base científica; - Filmagem dos encontros.
Encontro 4	- Planejamento: as intenções na elaboração do planejamento com base no DUA.	- Discutir sobre os aspectos do planejamento com base nos princípios dos DUA; - Realizar discussão sobre barreiras de aprendizagem (continuação); - Analisar um plano de aula aplicado por um participante; - Identificar sugestões e opiniões sobre o próximo encontro.	- Atividade escrita e dialogada sobre as barreiras de aprendizagem (continuação); - Avaliação dos planos de aula, observando os princípios do DUA; - Plano de aula impresso; - Apostila com os textos.	- Filmagem dos encontros; - Slides com base nos textos da apostila.
Encontro 5	- Planejamento e Desenho Universal para a Aprendizagem.	- Analisar três planos de aulas, um elaborado por um professor participante da pesquisa e desenvolvidos em sua sala, e outros dois elaborados a partir do DUA, durante uma pesquisa (Zerbato, 2018); - Identificar sugestões e opiniões sobre o próximo encontro.	- Avaliação dos planos de aula observando os princípios do DUA; - Planos impressos; - Apostila com textos.	- Filmagem dos encontros.
Encontro 6	- Planejamento de aula.	- Elaborar plano de aula com base nos princípios do DUA; - Avaliar plano de aula.	- Elaborar quatro planos de aula de forma colaborativa entre os professores da sala de aula comum e professor do AEE; - Trocar os planos de aula para avaliação.	- Filmagem dos encontros; - Plano de Aula; - Ficha de avaliação.

Fonte: elaboração própria.

Quanto à participação dos professores nos encontros, a frequência foi alta. No primeiro encontro participaram os sete professores (PHAEE, PIAEE, PA, PB, PC, PD, PE), assim como no segundo encontro; no terceiro encontro apenas PB faltou; no quarto e quinto encontros faltaram PHAEE e PE; no sexto encontro faltaram PHAEE e PA. A seguir, o Quadro 4 traz a síntese da frequência dos professores nos encontros formativos, com código de identificação e participação por encontro.

Quadro 4 – Síntese da frequência dos docentes nos encontros.

Encontros	Código de identificação						
	PA	PB	PC	PD	PE	PHAEE	PIAEE
1º encontro	P	P	P	P	P	P	P
2º encontro	P	P	P	P	P	P	P
3º encontro	P	X	P	P	P	P	P
4º encontro	P	P	P	P	X	X	P
5º encontro	P	P	P	P	X	X	P
6º encontro	X	P	P	P	P	X	P

Legenda:

P = Presente;

X = Falta.

Fonte: elaboração própria.

Na próxima seção foi apresentado o modo como os dados coletados foram tratados para posterior análise, visto que a descrição das ações é importante para a compreensão dos resultados.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, estão os procedimentos adotados para analisar e interpretar os dados coletados das entrevistas e da Ação Formativa.

Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo, que pode ser feita tanto de uma temática quanto de significados ou procedimentos, aumentando as tentativas exploratórias e as chances de descobertas. Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas fases foram empregadas nas análises dos dados deste estudo. Desse modo, os dados foram classificados de forma sistematizada por meio de seleção minuciosa dos dados e codificação (técnica operacional de categorização).

2.6.1 Etapa I: análise dos relatos de fala dos participantes a partir do roteiro de entrevista

Os procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas foram organizados considerando os objetivos da entrevista e da pesquisa. Como já mencionado, as entrevistas foram registradas por meio de gravador de voz, com nove participantes, resultando em uma média de cinco horas de gravação. Para transcrição dos áudios, inicialmente estes foram transformados em vídeo, usando o aplicativo CapCut, e em seguida enviados para canal particular, modo privado, do YouTube. Utilizando o recurso legenda para gerar texto automático, obteve-se a transcrição dos áudios, e os textos gerados foram baixados e editados para análises. Após esse momento, os dados foram analisados e interpretados observando a semelhança dos temas (Manzini, 2020), resultando em seis classes temáticas, a citar:

1. percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes PAEE – este tema apresenta as concepções dos professores acerca da inclusão escolar de estudantes PAEE;
2. percepções dos professores sobre a relação entre a formação e a inclusão escolar – os relatos contemplam as concepções dos professores acerca da formação para promover a inclusão escolar;
3. percepções dos professores sobre a colaboração entre professor regente e o professor de Educação Especial – este tema apresenta o conhecimento prévio dos professores sobre o trabalho colaborativo e o modo como ocorre a interação entre os dois profissionais;
4. percepções dos professores sobre o planejamento das aulas – os relatos apresentam o modo como os professores organizam os planos de aula e as estratégias de ensino para o processo de inclusão;
5. conhecimento dos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem – este tema contempla os saberes sobre DUA e a contribuição para a prática docente, segundo o conhecimento prévio sobre o DUA;
6. expectativa sobre a Ação Formativa – os relatos contemplam as sugestões e as expectativas para a Ação Formativa.

Optou-se por analisar as percepções dos professores sobre os temas apresentados com base em Manzini (2020, p. 249):

Ao tentar estudar a percepção das pessoas por meio de entrevistas, sobre fatos e eventos, o pesquisador irá trabalhar tanto na vertente social desses fatos ou eventos como também na vertente pessoal. [...] Portanto, apresentar perguntas a um entrevistado, sobre fatos e situações vivenciadas é uma ação para desencadear as percepções sobre esses fatos e situações vivenciadas.

Desse modo, observou-se que as perguntas no roteiro de entrevista envolveram situações concretas vivenciadas pelos professores, “experiências anteriores e culturais” pessoais.

Considerando as características da pesquisa colaborativa e da formação continuada em serviço, a interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas foi articulada à literatura sobre as perspectivas do DUA para o processo de inclusão escolar. A análise das entrevistas embasou as ações iniciais da Ação Formativa sobre DUA.

2.6.2 Etapa II: implementação da Ação Formativa

Os dados das filmagens foram transcritos encontro por encontro (total de seis encontros), organizados em documento com uso do processador de texto *Microsoft Word* e analisados em função dos objetivos estabelecidos para essa etapa da pesquisa. Para isso, foram observados: as trocas de experiência, os saberes docentes, a compreensão e construção de aprendizagem motivadas por momentos de reflexão das práticas de ensino, resultado da condução do pesquisador e interação dos participantes em articulação com a teoria. Os registros em diário de campo foram usados no momento de pré-análise dos dados (Manzini, 2020).

A transcrição e interpretação dos dados resultaram em cinco classes temáticas, a citar:

1. desafios atitudinais para inclusão escolar;
2. desafios para diversificação nas estratégias de ensino;
3. desafios do trabalho docente;
4. implicações do DUA para planejamento de aula – reflexões dos professores;
5. elaboração e avaliação dos planos de aula com base no DUA – colaboração entre os professores.

Para o levantamento das classes temáticas, foram observadas a ocorrência dos temas no momento das discussões e reflexões dos professores durante os encontros formativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção da dissertação, são apresentados os dados da pesquisa obtidos junto aos participantes. A organização deu-se em duas etapas. A primeira apresenta os resultados das entrevistas, e a segunda, os resultados da Ação Formativa.

3.1 Resultados e discussão provenientes das entrevistas

Para responder ao objetivo de “identificar as percepções dos professores sobre aspectos do processo de inclusão escolar, com atenção para as questões de formação e atuação, numa perspectiva de colaboração”, serão apresentados os dados referentes às seguintes classes temáticas: percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial; percepções dos professores sobre a relação entre a formação e a inclusão escolar; percepções dos professores sobre a colaboração entre professor regente e o professor de Educação Especial; percepções dos professores sobre o planejamento das aulas; conhecimento dos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem; expectativa sobre a Ação Formativa. Esses dados foram obtidos a partir da análise dos relatos das entrevistas.

3.1.1 Percepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial

Quanto à percepção dos professores sobre a inclusão de estudantes PAEE matriculados no ensino regular, os participantes foram unânimes em afirmar que a inclusão escolar não acontece na prática. Nos relatos dos professores, observou-se a dificuldade de efetivação da inclusão escolar no cotidiano da sala de aula comum, pois o processo de inclusão é lento, além de existir uma visão negativa sobre a proposta da inclusão escolar.

Eles **estão inseridos na escola**, mas a inclusão, eu acho que a gente ainda tem que caminhar muito. [...] eu acho que tem que haver realmente uma educação inclusiva no sentido de você estar trabalhando em todos os sentidos, principalmente em relação às adaptações (PHAEE).

Eu tenho certeza de que a inclusão está acontecendo de maneira muito lenta (PIAEE).

Na verdade, está ali **apenas para socializar**. [...] ele **não consegue acompanhar o nível** que eu deveria colocar para todos. Na verdade, **vai ser um prejuízo para os demais** [...]. A inclusão, colocando um aluno com uma **deficiência extrema**, dificuldade extrema, talvez, às vezes, **prejudica** até o próprio aluno com dificuldade, por ele se sentir alheio ao que está acontecendo (PC).

Os relatos indicam ideias e conceitos cristalizados, centrados na deficiência do estudante, que insistem em permanecer no contexto de formação e, conseqüentemente, na escola, reforçando o entendimento de que a limitação está associada à deficiência que, na visão de Correia (2016), corrobora ideias de incapacidade relacionadas às pessoas com deficiência. Esse entendimento contrapõe-se ao estabelecido pela PNEEPEI (Brasil, 2008), que orienta a implementação de currículos abertos e flexíveis para atender aos estudantes PAEE matriculados na sala de aula comum (Mercado; Fumes, 2017).

A percepção que resume o estudante a sua deficiência acaba fazendo com que o professor desenvolva atividades repetitivas sem relação com o currículo, com pouco ou nenhum sentido para o estudante, sem desafiá-lo a construir conhecimento. Essa forma de se relacionar com o PAEE indica que o professor tem carência de conhecimento teórico e de práticas pedagógicas acessíveis capazes de acolher as diferenças.

Esses relatos expõem o quanto os professores apresentam dúvida quanto à inclusão escolar, devido à dificuldade em lidar com estudantes PAEE e planejar atividades que atendam as características individuais dos estudantes. Gatti *et al.* (2019) reconhecem que no movimento de inclusão existem boas iniciativas, porém estas não atingem a todos. Apesar de várias ações e medidas com investimento do poder público, o resultado está aquém do esperado, pois os investimentos não estão em consonância com a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes de forma geral, e isso se agrava quando se trata de estudantes do PAEE.

Assim, sabe-se da necessidade de alterações no contexto escolar, na organização da gestão, para atingir as práticas pedagógicas em sala de aula. Essas mudanças exigem um olhar para a diversidade e um perfil de professor que olha para as diferenças de forma positiva.

Sobre esse aspecto, o professor muitas vezes revela comportamentos, atitudes e conceitos discriminatórios para com a pessoa com deficiência, que se traduzem em concepções capacitistas, muitas vezes construídas socialmente. Por isso, em muitas situações, difíceis de serem identificadas, tornam-se barreiras no processo de escolarização da pessoa com deficiência (Oliveira, 2022). Assim, para que as ações e atitudes do professor sejam de acolhimento das diferenças, é necessário que esse profissional tenha conhecimento teórico e prático voltado para a questão da inclusão e da deficiência, para reconhecer e entender as potencialidades desses sujeitos.

Nessa mesma direção, uma revisão integrativa desenvolvida por Silva e Carvalho (2017) analisou o conteúdo de publicações nacionais do período de janeiro de 2011 a abril de 2016 para compreender quais eram as facilidades e limitações para o processo de inclusão escolar no Brasil na visão dos professores. Foi realizada uma busca sistemática no SciELO,

Lilacs, Web of Science, Eric, Gale, UFLA, Ibict e Sistema de Bibliotecas da Unicamp, com as palavras-chave Special Education, Teacher e Brazil. Foram recuperados e lidos na íntegra 16 artigos. Os resultados e a discussão foram organizados em cinco categorias. A categoria “conhecimento sobre as especificidades do aluno” aponta a necessidade de conhecer e entender as capacidades e as características individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais, para que o professor tenha condições de planejar e implementar estratégias de ensino alinhadas aos interesses e capacidades desses estudantes. A falta de conhecimento pode gerar dúvidas sobre a capacidade de aprendizagem desses estudantes, o que faz o professor se questionar sobre as possibilidades de ensino para esse público, resultando em barreiras pedagógicas que limitam a prática do professor e a aprendizagem dos estudantes. Esse resultado foi encontrado nas pesquisas desenvolvidas por Toledo e Vitaliano (2012), Vilaronga e Mendes (2014), Castro e Almeida (2014), Matos e Mendes (2015), Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) e Caramori e Dall’Acqua (2015), o que reforça a percepção capacitista dos professores no que tange à deficiência, apresentada neste estudo.

Ainda sobre percepções que limitam o processo de inclusão, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) expõem a atitude dos docentes diante da necessidade de buscar informações, bem como a dificuldade de os professores regentes considerarem os estudantes do PAEE como da escola e a atitude de atribuírem a responsabilização da escolarização desses estudantes para os professores da Educação Especial.

A maior dificuldade está em relação, **ainda, à aceitação de algumas pessoas**, porque quando a gente aceita a inclusão a gente vai atrás de informação, a gente quer saber pelo menos como lidar com esses alunos [...] eles consideram esses estudantes como um trabalho a mais (PHAEE).

Eles [professores da sala comum] jogam a **responsabilidade só para os profissionais da área da Educação Especial**. A própria rede regular não tem interesse em promover a inclusão. [...] **o trabalho mais isolado que a gente faz não tem surtido muito efeito**. [...] Percebi mudança quando trabalhei com projeto, que é mais abrangente (PIAEE).

A inclusão deve ser considerada um processo que sempre estará em constante construção, e há necessidade de olhar para as possibilidades de alteração no ambiente e não mais na deficiência enquanto fenômeno individual, mas sim social. Além disso, é necessário compreender que a Educação Especial não é um contexto à parte da Educação, mas que estão imbricadas e fazem parte do mesmo processo quando se trata da questão de aprendizagens dos estudantes, sendo necessário trabalho colaborativo entre essas modalidades de educação.

Essa questão pode ser percebida na prática de algumas escolas, como observado no estudo desenvolvido por Prause (2020), em que, mesmo havendo no contexto escolar a intencionalidade de desenvolver trabalho colaborativo, o estudante com deficiência continua

sendo visto como sendo da “inclusão”, como se a inclusão não tivesse relação com a educação escolar. Com isso, a responsabilidade com a aprendizagem é vista como exclusiva do professor da Educação Especial ou do professor de apoio.

Garcia, Diniz e Martins (2016) realizaram uma pesquisa que tinha como objetivo analisar o trabalho docente no contexto da inclusão escolar do Ensino Médio de uma escola de um município do interior de Minas Gerais que atendia alunos PAEE. Foi aplicado um questionário para cinco professores, bem como realização de observações com registro em diário de campo e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Os resultados apontaram que a inclusão de alunos PAEE no Ensino Médio se apresentou de forma frágil, e os professores indicaram despreparo e dificuldade de realização das adaptações. Ainda afirmaram que o PPP da escola deveria ser realizado de forma coletiva e participativa, para que ocorresse o engajamento de toda a equipe, pois isso poderia favorecer o trabalho docente no contexto da inclusão escolar do Ensino Médio de estudantes do PAEE.

Assim, para além do trabalho docente em sala de aula, há necessidade de maior participação de toda a comunidade escolar. Um dos aspectos está na elaboração do PPP, que deveria contemplar o trabalho pedagógico realizado com os estudantes.

Sobre isso, houve um relato, durante as entrevistas desta pesquisa, sobre a importância de um professor de Educação Especial (no caso chamado de professor tutor por um dos participantes) estar presente na sala de aula regular para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes do PAEE: “**Faltam tutores** para acompanhar, **para nos orientar, para estar com o aluno**, pois o aluno, às vezes, é **inquieto**, e sem esse professor é difícil isso, porque a demanda de alunos na sala é grande” (PD).

Esse contexto é identificado nos estudos de Marin e Maretti (2014), que indicam que o trabalho pedagógico colaborativo atende às demandas do estudante PAEE, assim como dos professores, possibilitando cooperação entre docentes no espaço da sala de aula.

Fica evidente que, quando a escola trabalha de forma coletiva e participativa, há melhores chances de promover a inclusão e aprendizagem dos estudantes PAEE. Desse modo, compreende-se a necessidade de implementar o trabalho colaborativo na escola, e, para que isso se efetive na prática, professores, gestores e toda a comunidade escolar precisam estar envolvidos. Além disso, o trabalho colaborativo demanda “tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência” (Mendes, 2008, p. 181).

Portanto, o ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer “construção de uma cultura colaborativa”, em que todos os sujeitos do processo trabalhem de forma conjunta para promover práticas pedagógicas inclusivas e desenvolver um currículo voltado para o

atendimento das necessidades, capacidades e interesses de todos os estudantes. O DUA insere-se nesse contexto, pois tem uma abordagem teórica voltada para o atendimento da diversidade da sala de aula, por meio de uma variedade de opções para ensinar a todos (Chtena, 2016; Zerbato; Mendes, 2018).

Ainda foi possível identificar que o professor não sabe como se portar diante do estudante e das necessidades que ele apresenta, pois as condições de trabalho desse professor são bastante complexas e precárias, o que desfavorece o compromisso com a aprendizagem dos alunos de forma em geral, como mostra o relato a seguir: “A sala lotada impede a gente de trabalhar melhor. Estou com 45 alunos, 50 minutos de aula por semana, é difícil conhecer meu aluno, principalmente o **aluno especial**” (PF).

Apesar da dificuldade elencada pelo PF, a professora PG compreende a necessidade de conhecer os alunos para alcançar o melhor resultado: “Na sala de aula, a **principal barreira** com a inclusão é a **dificuldade** dos professores em **fazer adaptação curricular**, ela tem que ser feita, e o professor precisa saber fazer” (PG).

Vale ressaltar que PG ainda identifica o estudante do PAEE como aquele que não alcança os patamares de aprendizagem esperados para a turma, necessitando de adaptações no currículo, ou seja, a questão da dificuldade de acessar o currículo é do estudante, e, por isso, o currículo deve ser modificado somente para esse estudante.

Cortes, Ferreira e Arias (2021) apontam que, na atualidade, o grande desafio dos sistemas de ensino é responder de forma positiva a uma sociedade tão diversa. Nesse sentido, o DUA centra a atenção na diversidade, nas diferenças e nos estilos de aprendizagem, valorizando-os, de forma que a mudança não está em oferecer um currículo adaptado, mas em oferecer diferentes formas para que o estudante acesse o currículo, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes de forma geral. O aspecto da diversidade é valorizado, uma vez que representa um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem e, assim, contribui com o desenvolvimento humano e para uma sociedade mais democrática.

Apesar de existir uma política de educação inclusiva que aposta na organização de um sistema educacional inclusivo com o intuito de proporcionar mudanças culturais e de estrutura da escola, ainda permanecem nas escolas ações que impedem a superação da lógica da exclusão. Vale ressaltar que ações são pensadas a partir de diversos aspectos que envolvem questões estruturais e de serviço, ou seja, todas as nuances das práticas pedagógicas inclusivas.

Para além dessas questões, as estruturas sociais, crenças e valores exercem forte influência na forma de compreender e reconhecer direitos e na forma de conceber o ensino, pois o trabalho do professor se desenvolve a partir da formação profissional do docente, que

envolve saberes disciplinar, de currículo e das experiências, não sendo separáveis do momento da prática (Tardif, 2014). Portanto, para além da necessidade formativa, são necessárias mudanças atitudinais, pois estas seguem cristalizadas, promovendo barreiras no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE (Vieira; Omote, 2021).

3.1.2 Percepções dos professores sobre a relação entre formação e inclusão escolar

Os relatos dos professores apontam inquietação quanto à formação voltada para trabalhar com estudantes PAEE, uma vez que consideram necessário que ocorressem capacitações e formações docentes para o trabalho com esse público. Desse modo, apontam a necessidade de investimento na área de formação continuada voltada para a educação inclusiva.

falta muito conhecimento. [...] de professor de sala regular, professor especial, também, precisa investir mais em formação (PHAEE).

O que está faltando mesmo é incentivo do governo para formação continuada (PIAEE).

Muitas formações que são estimuladas via governo federal são destinadas a capacitar professores que já atuam na área da Educação Especial, porém ainda sem formação específica. Assim, há necessidade de investimento em formação continuada para todos os professores sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Por outro lado, o “Caderno de Gestão Pedagógica 2023” do Ensino Médio do estado do Maranhão (Maranhão, 2023a, p. 7) indica que “cada unidade escolar deverá prever no seu calendário escolar atividades pedagógicas”, incluindo o “planejamento coletivo por área de conhecimento e a formação continuada em serviço, na forma estabelecida no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (Parecer nº 118/2016-CEE)”. Ainda no documento se define: “Nesse sentido, a Lei 9.860/2013, art. 15, também determina que um terço da carga horária dos docentes deve ser destinado a atividades extraclasse, compreendendo [entre outras] o planejamento [...] e a formação continuada” (Maranhão, 2023a, p. 10).

Nesse mesmo documento, ressalta-se que a Secretaria Estadual da Educação do Maranhão (Seduc-MA), objetivando melhoria contínua nas práticas de ensino, oferece uma rotina constante de formação docente de forma presencial e semipresencial com Ciclo de Acompanhamento Formativo. No entanto, os relatos dos professores vão de encontro às orientações estabelecidas em documentos do estado do Maranhão. Pode-se dizer que as leis e orientações nem sempre conseguem atender de forma efetiva as necessidades da escola e dos

docentes, pois além das normatizações é necessário comprometimento de toda uma rede para implementar as ações previamente estabelecidas.

Nesse sentido, este trabalho reforça o resultado encontrado na pesquisa de Freitas e Pacífico (2020), desenvolvida em uma escola estadual de Rondônia, por meio de entrevista com um total de 16 professores e 4 integrantes da equipe pedagógica. A pesquisa buscou identificar os desafios e possibilidades para organizar a formação continuada colaborativa em serviço, para professores do Ensino Médio. O resultado mostra o desafio para implementar formação continuada e indica que os problemas mais graves são a “carga horária excessiva da maioria dos professores, a falta de incentivo financeiro, o fato de os cursos não serem focados nas áreas de formação dos professores e a falta de tempo devido à dupla e tripla jornada de alguns docentes” (p. 146).

A formação continuada, sobretudo a formação continuada em serviço, tem se mostrado potencial para acolher as necessidades formativas dos docentes, uma vez que o processo formativo parte das necessidades reais, concretas dos professores. Esse contexto pode ser encontrado na pesquisa de Freitas e Pacífico (2020), na qual os professores indicam que a formação continuada deve acontecer a partir dos problemas específicos da escola, pois são eles que lidam com as divergências do dia a dia da escola e, portanto, devem ter habilidades para enfrentar as situações diárias. Desse modo, os professores com autonomia participativa no processo formativo e de forma colaborativa discutem e problematizam situações do cotidiano, podendo, juntos, buscar soluções adequadas ao contexto de trabalho, conforme apontam Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009, 2011) e Nóvoa (2001). Esses mesmos autores reforçam a necessidade de formação continuada por meio da reflexão sobre práticas pedagógicas e troca de experiências que contribuem para elaborar novos saberes.

Nesse sentido, a inclusão escolar torna-se um desafio, pois a escola e os professores precisam de conhecimento para desenvolver um trabalho pedagógico alinhado aos princípios da inclusão escolar. A prática pedagógica inclusiva requer ambientes favoráveis ao processo inclusivo, e isso depende de conhecimento e comprometimento com a causa da inclusão.

Nessa mesma perspectiva, um dos participantes indica que não recebeu nenhuma formação pela Secretaria de Educação de seu estado, e outro participante foca na questão de não ter recebido formação para realizar a adaptação.

Eu não recebi nenhuma capacitação por meio da SEDUC para **lidar com esse tipo de aluno**... Para mim é um desafio lidar com os alunos, seja o autista, o aluno surdo, [...] porque eu não estou capacitado, eu não fui (PA).

Não tenho um curso voltado para Educação Especial. Para quem não tem curso... é muito difícil **fazer adaptação** (PB).

Percebe-se a falta de incentivo formativo voltado para os problemas enfrentados no contexto escolar, e a inclusão da pessoa com deficiência nesse contexto se soma aos outros problemas, dificultando a prática do professor e a aprendizagem do estudante.

já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficiência com turmas assumidamente heterogêneas. Para isso é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas (Rodrigues, 2008, p. 7).

A falta de formação dos professores ocasiona insegurança para o trabalho com estudantes do PAEE, o que pode dificultar ainda mais o compromisso desses professores em assumir o trabalho com a inclusão. Conseqüentemente, eles chegam à conclusão de que esse aluno deve ser atendido somente por professor especialista em Educação Especial.

A gente se sente, praticamente, perdida, sem saber como agir, muito insegura, **apesar dos laudos dos alunos**, a gente não tem o **conhecimento técnico** para entender, como agir naquela situação (PC).

É um pouco difícil, porque **nós, professores, não nos preparamos para receber esses alunos**, e eu acho que há uma falta de interesse do próprio professor, sabe, eu acho (PD).

Olha, é uma situação estranha, **não me sinto capaz**. Eu acho que não consigo alcançar o resultado efetivo. [...] Eu proponho atividades e saio circulando, eu puxo a cadeira, me sento do lado, porque eu não sei como vou ajudar, às vezes eu não sei como explicar (PE).

Pode-se inferir a sensibilidade dos professores quanto ao desejo de desenvolver a prática pedagógica que atenda às necessidades dos estudantes. Porém, o desafio desse processo devido às condições para desenvolver essas práticas se perde em meio aos imbróglios do cotidiano escolar, de forma que traz descrença no ensino e na aprendizagem dos estudantes de um modo geral. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009) pontua a atitude do professor em relação aos sentimentos de desmotivação e de desvalorização docente, provocados pelas políticas de educação.

Desse modo, o professor tende a não buscar novas formações, e isso resulta em dificuldade para lidar com desafios do cotidiano escolar, uma vez que a sociedade vive em constantes mudanças que se refletem também na escola, exigindo do professor novos conhecimentos e habilidades para a dinâmica da escola e a diversidade encontrada no espaço escolar. Por outro lado, sabe-se que uma forma de potencializar o processo de inclusão escolar é o trabalho colaborativo na escola, pois a troca de experiência entre os docentes em contexto escolar tem contribuído para efetivar situações de inclusão.

Nesse sentido, os relatos mostram o quanto a atuação isolada do professor na sala de aula traz dificuldade para o desenvolvimento do trabalho docente. Uma das ações possíveis é a

adoção de modelos de práticas mais universais centradas na sala de aula regular, como o próprio ensino colaborativo, o DUA, que podem minimizar essa sensação e contribuir com o processo de inclusão escolar.

3.1.3 Percepções dos professores sobre a colaboração entre professor regente e o professor de Educação Especial

O trabalho colaborativo é algo que a maioria dos professores regentes, participantes deste estudo, não conhece, e na prática da escola isso ainda é distante da realidade deles. Embora tenham ideia do que seja a colaboração, o trabalho colaborativo entre professor regente das disciplinas específicas no Ensino Médio e o professor de Educação Especial não faz parte das vivências na escola. Isso pode ser percebido no relato dos professores.

Quando questionados sobre o trabalho colaborativo, os professores regentes são unânimes em dizer que não conhecem ou nunca ouviram falar, mas arriscam falar a partir do significado da palavra “colaboração”. Vale dizer que PHAEE e PIAEE, professores de Educação Especial, são os únicos que sabem sobre o trabalho colaborativo.

É a colaboração entre o professor da classe regular e o professor da Educação Especial (PHAEE).

Professores engajados para produzir o ensino-aprendizado compatível com a fruição do aluno (PIAEE).

Pelo nome, se entende trabalhar em conjunto, em colaboração (PB).

O colaborativo seria todos juntos buscando um objetivo específico (PC).

Deve ser processo de colaboração entre o grupo envolvido na aprendizagem no trabalho escolar (PD).

O colaborativo é quando todos são sujeitos e compartilham ideias (PE).

Eu acredito que seja a ideia de vários professores com a finalidade de melhorar o entendimento dos alunos (PG).

Embora os professores desconheçam o trabalho colaborativo, eles fazem relação ao trabalho conjunto entre professores, trabalho de colaboração entre grupo escolar, com objetivos comuns e compartilhamento de ideias entre professores com foco na aprendizagem do estudante. Entende-se que os professores têm compreensão do conceito, embora não tenham vivenciado essa estratégia na escola, portanto não sabem como funciona na prática.

Apesar da inexistência do trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e os da sala de aula comum, esse tipo de trabalho faz parte das orientações legais previstas para implementar a inclusão escolar. Desse modo, **“a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum**, orientando para o atendimento às necessidades

educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 15 grifo nosso). E posteriormente, de modo mais especificamente voltado para as práticas colaborativas articuladas entre o professor da sala comum e o professor de AEE, a Resolução CNE/CEB 4/2009, em seu Art. 13 (inciso VIII), reafirma: “**estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3, grifo nosso).

Percebe-se que apenas a normatização não garante o trabalho colaborativo, uma vez que o relato indica o desconhecimento dessa prática na escola. Dentre outros fatores, o desafio para implementar o trabalho colaborativo está na pouca orientação específica de como implementar esse trabalho no contexto das escolas.

Concorda-se com a ideia de Damiani (2008) quando afirma que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218). Entende-se que a proposta da inclusão escolar é acolher todos os estudantes e buscar meios para que todos tenham condição de aprender, e a estratégia do trabalho colaborativo tem se mostrado positiva para promover a inclusão.

Em relação ao trabalho colaborativo na escola, as professoras de Educação Especial puderam indicar que há uma tentativa ainda muito tímida para o início do trabalho colaborativo.

De forma ainda muito tímida... a gente **precisa ainda conversar sobre isso, amadurecer mais e realmente realizar esse trabalho**. Mas... a gente tem um relacionamento, tem professores que procuram a gente (PHAEE).

Eu, em vários conselhos de classe (quando encerra o período), **em vários encontros, reuniões**, a gente já tem discutido alguns assuntos, como adaptação curricular, como a **inclusão do aluno com deficiência na sala regular, os tipos de deficiência** e as características dessas deficiências. **Mas aí o discurso parece que é em vão**, porque eles **voltam a repetir que não sabem fazer**, que não conhecem, que não podem, não conseguem fazer, **que não é obrigação deles** [adaptação]. [...] realmente, o professor da sala regular não tem esse “espaço” para fazer isso individualmente. E aí nós estamos cumprindo esse papel aqui junto com eles (PIAEE).

Percebe-se a dificuldade para implementar o trabalho colaborativo voltado para inclusão escolar. Um dos entraves apresentados pelas professoras PHAEE e PIAEE está no fato de que os professores da sala comum não se sentem responsáveis pela aprendizagem dos estudantes PAEE, uma vez que demonstram resistência para desenvolver atividades acessíveis, alegando não ser parte do seu trabalho. Sobre essa postura dos professores, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 74) afirmam que “A inclusão exige mudança nas práticas pedagógicas, na cultura, no

currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem da zona de conforto para ousar esses desafios”.

Promover mudanças nos espaços escolares e na postura dos professores é sempre um desafio, pois envolve mudar contextos socialmente construídos e reproduzidos ao longo da história, que tendem a se fortalecer diante do modelo social estabelecido. Portanto, a mudança na cultura escolar é um processo que demanda muito tempo, além da disponibilidade dos professores em abraçar a ideia da mudança.

Sobre esse aspecto da inclusão, Martinelli e Vitaliano (2018, p. 1038) ressaltam que “para desenvolver o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e de Educação Especial a parceria é fundamental, pois esses profissionais deverão dialogar, discutir, planejar a prática pedagógica e avaliar os resultados das ações”. Portanto, a compreensão de que tanto o professor da Educação Especial quanto o professor da classe comum são responsáveis pela aprendizagem em sala de aula é fundamental, para juntos organizarem e implementarem estratégias de ensino para que todos tenham condição de aprender (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Outro ponto apresentado pelas professoras que limita o trabalho colaborativo está na cultura do trabalho solitário dos professores, sobretudo dos professores de disciplinas específicas. Pimenta (2005) relaciona essa postura dos professores a diversos fatores, como a estrutura e organização da escola, organização do trabalho pedagógico, envolvendo carga horária de trabalho, tempo para planejamento. Desse modo, trabalhar colaborativamente requer mais que intenções dos professores, é preciso ter comprometimento e condições para implementar no espaço escolar a cultura do trabalho colaborativo.

Quando se trata de inclusão, os professores voltam-se especificamente para o estudante PAEE, os demais estudantes não carecem desse olhar, de tal modo que a adaptação é entendida como a principal forma para alcançá-la, fazendo, assim, uma diferenciação dos estudantes PAEE. Sabe-se que muitas vezes para alguns estudantes haverá necessidade das adaptações, mas sem perder de vista que o conteúdo trabalhado no currículo, ou seja, o tema da aula deverá ser o mesmo, podendo mudar o nível de complexidade, forma de instrução, recursos didáticos mais acessíveis.

Contudo, verifica-se que essas adaptações são feitas considerando apenas o momento da avaliação e em situações esporádicas ao abordar o conteúdo, além de serem direcionadas exclusivamente para o estudante PAEE, ou seja, são implementadas sem um planejamento prévio.

Na hora da avaliação a gente faz a adaptação, a gente repassa para o pessoal do AEE e eles **ajudam a gente a adaptar a avaliação** para esses alunos. [...] eles orientam como adaptar atividade, como fazer para alcançar aquele aluno, e às vezes, quando a dúvida surge na sala em algum momento específico, a gente recorre a eles para repassarem, nos orientar em como agir naquele determinado momento (PC).

Comigo não tem essa colaboração. Eu geralmente falo, converso... de forma geral. Geralmente se volta para avaliação (PD).

Esse resultado pode ser observado no estudo de Martinelli e Vitaliano (2018), em entrevista com um professor da Educação Especial, que afirma não saber sobre trabalho colaborativo e que em muitas situações só tomava conhecimento sobre o conteúdo no dia da aula, inviabilizando a adaptação de qualidade alinhada ao currículo.

Observa-se que para PC o professor da Educação Especial orienta a como trabalhar com o estudante PAEE em situações pontuais ou sempre que o procura. Para PD, a orientação acontece somente para avaliação. Portanto, o trabalho colaborativo não é realidade nessa escola.

3.1.4 Percepções dos professores sobre o planejamento das aulas

Em relação a essa temática, as professoras de Educação Especial relataram que não participam do planejamento das aulas com os professores regentes, pois, além de atuarem na escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, atuam em outras escolas, o que dificulta terem tempo disponível para participação efetiva em momentos de planejamento na escola.

Não participamos do planejamento, eu não tive acesso ainda (PHAEE).

Era para nós participarmos dos planejamentos, **mas realmente nem sempre dá, a gente trabalha em outros locais**. Eu, sinceramente, participei de pouquíssimos (PIAEE).

Pode-se inferir que o tempo para planejamento coletivo se figura como uma barreira, uma vez que a demanda de trabalho dos professores interfere na rotina de planejamento de aula. E essa parceria, prevista legalmente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), repercute no resultado da aprendizagem dos estudantes, bem como no processo de inclusão escolar.

No contexto do Ensino Médio no estado Maranhão, lócus desta pesquisa, o planejamento das aulas, segundo o “Caderno de Gestão Pedagógica 2023”, deve acontecer de forma coletiva na escola e por área de conhecimento, utilizando a hora-atividade dos professores prevista legalmente. Essas orientações têm como base a Lei 11.738/2008, o Parecer CNE nº 18/2012 e a Portaria nº 430/2017, que determinam que a hora-atividade deve ser usada para planejamento e demais atividades pedagógicas (Maranhão, 2023a). Além disso, fica

determinado que a organização dessas ações ficará a cargo da gestão pedagógica da escola, que deve oferecer apoio aos docentes para que esse tempo seja usado de forma produtiva tanto para o “Plano de Ensino Anual” quanto para “Plano de Atividade Docente”. Todavia, parece que essas ações, segundo os relatos, não se efetivaram na prática no contexto de trabalho desses professores.

Esse resultado corrobora a análise sobre políticas educacionais de Capellini e Mendes (2007, p. 118-119), pois consideram que

nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora.

Desse modo, são necessárias ações efetivas para que o planejamento e, especificamente, os planos de aula sejam elaborados após discussão coletiva entre professor da Educação Especial e professor da classe comum e, assim, a diversidade seja valorizada, pois diferentes olhares sobre o mesmo contexto, bem como a troca de conhecimento, apresentam maior possibilidade de sucesso na aprendizagem dos estudantes em sala de aula (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Essa constatação corrobora a análise de Martinelli e Vitaliano (2018), que avaliam que o trabalho colaborativo se efetiva mediante parceria de professores do ensino comum e de Educação Especial, para planejar, organizar as práticas pedagógicas e avaliar as ações desenvolvidas, por meio de diálogo e reflexões conjuntas dos docentes. Portanto, a efetivação dessas ações na prática pedagógica na escola torna o trabalho mais rico e aumenta as chances de promover um ambiente inclusivo, voltado para o atendimento de todos os presentes em sala de aula.

Os professores puderam relatar como realizam o planejamento de suas aulas:

Meu planejamento sempre é feito **direcionado para o todo**, para a maioria da turma (PA).

Na verdade, as aulas são planejadas como se tivesse um público não tão diferenciado assim. **No planejamento a gente não insere** muito as orientações para alcançar **esse aluno com dificuldade**, a gente só coloca algumas observações para tentar repassar o conteúdo. [...] **quando chega a hora de aplicar a gente encontra barreiras**, exatamente pelos níveis de dificuldade quanto ao pessoal, aos alunos com deficiência e com necessidades especiais (PC).

Eu, geralmente, sigo **caderno de orientações para o segundo e terceiro ano...** e faço as minhas adequações, adaptações, aquilo que eu acho que é viável, que é importante (PD).

O relato indica um ensino tradicional, homogêneo e excludente, uma vez que o planejamento de aula não considera a diversidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Zerbato e Mendes (2018, 2021), com base nos estudos sobre planejamento

subsidiado pelo DUA, salientam a importância de planejar aulas considerando a diversidade de formas de aprender encontradas em sala de aula, para não correr o risco de reproduzir um ensino excludente, em que o estudante PAEE e muitos outros não são contemplados pelo plano e, portanto, ficam sem condições de acessar o currículo comum e desenvolver a aprendizagem.

A abordagem do DUA vai ao encontro dos princípios inclusivos, uma vez que a inclusão escolar considera a parceria entre profissionais da Educação Especial e da sala comum para elaboração e organização de recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis, pensados para a diversidade da sala de aula e considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Sobre o planejamento das aulas, pensando especificamente nos estudantes PAEE, os professores indicaram que tentam fazer alguma adaptação, porém somente no processo avaliativo, e de forma geral fazem um “improviso” para que as atividades sejam desenvolvidas pelos estudantes PAEE. Porém PE identifica que a aula é muito mais do que uma simples sequência de aplicação de atividades.

A gente prepara uma aula de maneira mais geral e coloca apenas algumas sugestões... e na ministração é que a gente vai adaptando, **a mesma proposta... usa o mesmo material...** e em particular, faz as **improvisando** para alcançar esses alunos. [...] **a gente sabe que tem dificuldade, mas a gente coloca** orientações específicas para aqueles alunos com maior dificuldade. [...] essas adaptações, elas estão mais na prática em si do que no programa, no currículo em si, no planejamento (PC).

O que eu faço de **adaptação é no momento avaliativo. Durante a aula** eu falo sobre lutas, artes marciais, por exemplo, **ponho imagens para os alunos**, e na hora de fazer a prova eu já faço com as mesmas imagens para ver se o aluno assimilou de fato o conteúdo. É isso que eu tenho feito (PD).

Eu penso no sentido mais geral, eu sou insuficiente, eu não tenho essas coisas específicas, eu tenho atividades. Mas a aula vai lá além da atividade, a aula tem outras coisas (PE).

Existe o consenso de que a adaptação não é algo que deve acontecer apenas no processo avaliativo, reconhecem que essa necessidade surge durante todo o processo. Isso faz os professores sentirem necessidade de fazer improvisos a partir de pequenas anotações realizadas no momento de planejar.

Percebe-se o desconhecimento dos professores sobre a questão da adaptação, características e contextos. Desse modo, faz-se necessário que os professores tenham compreensão sobre conceitos, possibilidades e reais necessidades de desenvolver essas estratégias para o PAEE. Fica evidente que os professores acreditam na ideia de que todos os estudantes PAEE precisam de adaptação e ainda desconhecem que, quando essas adaptações são necessárias, elas podem ser aliadas no processo de aprendizagem de toda a turma.

Segundo Capellini (2018), as adaptações podem ser entendidas como via de acesso ao currículo, e, na compreensão de Vygotsky (2011), há diferentes caminhos para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento. Para Capellini (2018, p. 48),

a adaptação curricular deve ser entendida como uma possibilidade de concretizar o currículo flexível, em suas diferentes instâncias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas de torná-los acessíveis a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam as necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento.

Nesse sentido, a autora destaca que o professor deve ter clareza sobre o processo de planejar, elaborar e colocar em prática as adaptações, pois, assim como pode ser uma forma de acesso ao conteúdo curricular e a construção de conhecimento, pode funcionar como empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Por outro lado, os professores PA e PE consideram importante proporcionar múltiplas formas de exposição dos conteúdos, bem como as formas diversificadas de expressão dos estudantes.

Eu acho que consigo abarcar aquele aluno que talvez não compreenda aquele conteúdo numa explanação, quando eu trago um outro recurso, uma outra metodologia para apresentar aquele conteúdo, ele já passa a absorver de maneira diferente (PA).

Se eu variar essas formas de apresentar, de avaliar, de engajar, eu acho que sim. Quanto mais você diversificar eu acredito que é melhor, contribui nesse sentido (PE).

Embora não contemplem essa diversificação em sua prática, os professores compreendem que os efeitos podem ser positivos para a aprendizagem de todos os estudantes. Isso implica dizer que o professor acredita nesse tipo de estratégia para promover conhecimento e inclusão escolar. Portanto, abre brechas para que a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem seja mais bem aceita em sua prática em sala de aula. Os princípios orientadores do DUA buscam atender a diversidade a partir da diversificação de estratégias de ensino.

Desse modo, conhecer sobre princípios e diretrizes do DUA amplia as possibilidades de os professores elaborarem planos de aulas que reconheçam as diferenças individuais dos estudantes, criando possibilidades para que a inclusão escolar possa encontrar um caminho para sua efetivação.

3.1.5 Conhecimento dos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem

Entre os professores entrevistados, apenas duas participantes (PHAEE e PG) já tinham ouvido falar e lido sobre DUA. As professoras consideraram que a abordagem do DUA tem

potencial para viabilizar a aprendizagem de maior número de estudantes na sala de aula, bem como no processo de inclusão escolar.

Já li sobre o Desenho Universal. Esse eu acho que é essencial (PHAEE).

Sim. Já ouvi falar e fui procurar ver o que era. Eu acredito que seja algo bom para ser desenvolvido, porque vai facilitar a vida do professor na questão da adaptação curricular, para que seja uma linguagem acessível para todos os alunos. Isso facilita, eu já verifiquei que isso facilita (PG).

Mesmo sem conhecer o DUA, a partir da compreensão literal das palavras, os professores apresentaram ideias e opiniões sobre o que seria a abordagem.

Quando fala Universal creio que seja para abarcar todos, atingir todos os alunos e sem exclusão (PA).

A universalização dá essa ideia, exatamente, de inclusão, de alcançar as dificuldades das pessoas com dificuldades. Na verdade, eu imagino que seja uma linguagem, ícones, códigos de linguagem que sejam acessíveis a todos os públicos... a partir de um desenho, uma imagem (PC).

Se for no sentido literal, seria uma forma de trabalhar de modo que todos aprendam o conteúdo (PD).

Eu creio que seja uma tendência pedagógica, para ser aplicada agora, nesses moldes de educação contemporânea (PIAEE).

Na minha cabeça, desenho, conteúdo que eu o configuro, ou eu planejo, aquele conteúdo de tal maneira que ele possa abranger aquele universo (PE).

A ideia que vem é que vai haver aulas com imagens, ou então ajudar o aluno através de ele criar um desenho (PF).

É evidente que os professores desconhecem o DUA e, portanto, não utilizam de forma intencional suas estratégias para pensar aulas voltadas para a inclusão. Porém, podem usar essas estratégias sem intencionalidades, pois o diferencial do DUA está em proporcionar variabilidade de estratégias pensando na diversidade, com o objetivo de acessar o currículo comum. O foco das ações do DUA são os componentes do currículo do DUA, que, segundo Sebastián-Heredero (2020), a partir do Cast (2018), apresentam os quatro componentes e suas características: objetivos, métodos, materiais e avaliações.

Os objetivos estão definidos de modo que se reconheça a diversidade de estudantes e os objetivos fiquem diferenciados pela maneira e pelos meios para alcançá-los. [...] Os currículos do DUA facilitam uma maior variação de métodos, de acordo com a diversidade de estudantes no contexto do trabalho a ser desenvolvido. [...] a marca diferencial dos materiais é sua variabilidade e flexibilidade. [...] o objetivo da avaliação é melhorar o planejamento estratégico e seus resultados, assegurando que sejam suficientemente amplas e articuladas para guiar o ensino de todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020, p. 739-740).

Desse modo, o DUA utiliza as ferramentas que são comuns às práticas de ensino, e os professores fazem uso constantemente desses recursos. O que muda é a intencionalidade das ações, que iniciam no planejamento, começando por estabelecer objetivos claros, pensados para

cada sala de aula, buscando identificar as barreiras de aprendizagem em cada sala de aula, para não correr o risco do improvisado, ação que não cabe em uma aula projetada a partir do DUA.

Para melhor identificar a compreensão dos professores sobre o DUA, estes foram questionados sobre as contribuições do DUA para elaborar planos de aula acessíveis. Algumas respostas identificam o DUA num contexto de proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos os estudantes, como no caso dos participantes PHAEE, PC e PA. Porém, PC e PA focam nos estudantes com dificuldades. Já PIAEE aponta dificuldades para o trabalho em sala comum com o DUA, pois não compreende que o DUA não faz a diferenciação para o trabalho individualizado.

Eu observo que algumas aulas não são próprias nem mesmo para aqueles alunos que não têm deficiência. Ela poderia ser bem mais bem desenvolvida, então, com o Desenho Universal, ele [professor] entende que é um trabalho que vai servir para todo tipo de aluno (PHAEE).

Com certeza, eu considero bastante importante que a gente conheça esse Desenho e possa levá-lo para elaboração do plano, do planejamento e assim conseguir alcançar as diferentes pessoas com dificuldades (PC).

Eu acho que apresentando metodologias que façam com que o aluno com necessidades especiais, principalmente, possa ter alguma aprendizagem. Porque se focar só no aluno dito normal vai continuar a mesma coisa (PA).

Não acredito que facilita. O DUA parece ser mais trabalhoso. O professor já não consegue entender que aluno PAEE faz parte da sala de aula e precisa aprender também, se ele não quer fazer nem isso de forma individualizada, imagine generalizada, aí que nós vamos encontrar resistência (PIAEE).

Vale ressaltar a compreensão de PHAEE sobre o modo como acontecem as práticas de ensino nesse espaço escolar. Ela observa a necessidade de mudanças nas práticas e visualiza o DUA como uma possibilidade para essa mudança. Cabe dizer que PHAEE já tinha conhecimento sobre o DUA e por isso consegue visualizar de forma mais clara sua importância para o ensino.

O professor PA manifesta desejo por formação voltada especificamente para atender as necessidades dos estudantes PAEE, por considerar isso como um grande desafio somado aos demais.

Por outro lado, PIAEE considera que estratégias de ensino do DUA demandam tempo, o que pode ser uma barreira na aceitação e implementação pelos docentes. Esse entendimento pode ser encontrado em Nelson (2021), que traz relato de professores que trabalham as estratégias do DUA no Ensino Médio e apresenta orientações para que os professores tenham condições para desenvolver uma aula projetada a partir do DUA. As orientações chamam atenção para a questão do tempo e da diversidade de ações que são necessárias, destacando que o professor pode começar a trabalhar por etapas, iniciando por princípios, até que se torne algo

natural. Desse modo, o contato do professor com os princípios norteadores do DUA possibilita a ele conhecer novas estratégias para desenvolver aulas acessíveis e alinhadas com os princípios inclusivos, não sendo necessário inicialmente que o professor use todos os princípios, diretrizes e pontos de verificação.

3.1.6 Expectativa sobre a Ação Formativa

Esta classe temática foi evidenciada, pois proporcionou melhor compreensão das demandas de formação e de como a Ação Formativa poderia ser elaborada para contribuir com os professores no que se refere ao conteúdo sobre inclusão escolar, DUA e construção de planos de aula na perspectiva do DUA.

Os relatos a seguir evidenciam as expectativas sobre a Ação Formativa:

Eu espero que me acrescente conhecimento para que eu possa lidar melhor com esses alunos, que eu possa contribuir com a aprendizagem deles, de fato (PA).

Eu acredito que a pesquisa vai nos ajudar em relação à formação dos professores, acredito que ela vai nos **ajudar no nosso trabalho como professor de educação inclusiva**. [...] é um reforço a mais, de coisas que a gente já tinha apontado, vai ser reforçado com essa informação (PHAE).

Ansiosa para aprender, porque onde o bicho pega para nós, para mim, é bem aí, nessa hora de atender a todos sem ser insuficiente. Então, se Desenho Universal, se ele vem para contribuir, para contemplar, para ajudar nessa questão de atender a todos de igual para igual, sem ser insuficiente, vai ser muito bom, é o que eu quero (PB).

Eu espero **encontrar elementos** que possa usar com os **alunos com dificuldade**, que **possa alcançar os diferentes públicos** com esses conhecimentos, que esses referenciais do DUA, que ele me dê elementos para eu trabalhar as atividades, conteúdos (PC).

Olha, eu... tentar trocar na medida e construir conhecimento... É um desafio, é um **espaço colaborativo** em que eu vou de alguma forma, talvez, contribuir e que alguém vai contribuir também com a minha prática (PE).

Eu quero aprender o que é o DUA, quero aprender inclusive para mim, para minha vida (PF).

Os relatos evidenciam a angústia dos professores quanto a práticas pedagógicas inclusivas. Isso quer dizer que os docentes têm a percepção de que as ações pedagógicas desenvolvidas por eles não têm atendido às necessidades educativas dos estudantes. Por outro lado, os professores acreditam que a formação continuada é capaz de oferecer conhecimento suficiente para melhorar a prática de ensino, ou creem que existe uma espécie de “receita” para ser desenvolvida.

Outro ponto que vale destaque é o entendimento de que a formação continuada será importante para sua atuação, não apenas com o estudante PAEE, mas para alcançar a diversidade que existe na sala de aula, além de compreenderem que a formação continuada

colaborativa contribui para aprimorar as práticas pedagógicas por meio da troca de conhecimento.

A crença dos professores diante da formação continuada voltada para a questão da inclusão revela que os docentes não têm acesso a esse tipo de formação e que os desafios enfrentados nesse ambiente fazem apostar no processo formativo como solução para esses desafios. Porém, pode-se considerar que a formação oferece condições para que os professores busquem ações afetivas para inclusão, podendo considerar o outro como apoio no enfrentamento das barreiras que possam surgir na condução da aprendizagem de todos os sujeitos.

E ainda os professores puderam dar sugestões de organização, dos conteúdos abordados nos encontros para a Ação Formativa.

Desenho Universal para a Aprendizagem, pelo que eu percebo, é uma coisa bem recente, tem professor que ainda nem ouviu falar, mas é preciso ser discutido, e o **trabalho colaborativo**, são excelentes para serem discutidos (PHAE).

Se você **trouxer algumas estratégias de como adaptar as atividades** para **todos** os meninos, contemplando a todos, como eu disse, não sendo insuficiente, algumas estratégias como a gente faz (PB).

Um conteúdo que podemos trazer e refletir sobre de que forma eu posso ter essa **conexão com o aluno** e o aluno **entender que aquele conteúdo** que está ministrando **vai além daquilo que está no papel**, tem relação com a vida deles e com sua rotina (PE).

Percebe-se que os temas apresentados pelos professores para discussão durante o processo formativo vão ao encontro do que se espera da proposta da Ação Formativa sobre o DUA, pois discutir sobre o DUA, trabalho colaborativo, estratégias de adaptações e envolver os estudantes de forma efetiva na aprendizagem são pontos centrais da abordagem do DUA e apresentados pelos professores como pertinentes para refletir sobre as práticas pedagógicas. Portanto, o tema da Ação Formativa responde inicialmente aos problemas apresentados pelos professores.

A análise dos relatos dos participantes apresenta indicativos de que necessitam de *práxis* pedagógica para que as práticas de ensino inclusivas sejam mais efetivas na sala de aula.

Os temas apresentados pelos professores indicam o quão desafiador é desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar, sobretudo no contexto do Ensino Médio.

As expectativas diante da formação revelam um desejo por mudança nas práticas de ensino, sobretudo o desejo de que todos os estudantes possam aprender. No entanto, existem diversas barreiras que impedem esse processo, inclusive o desânimo quanto à busca por formação continuada, atrelada a condições de trabalho e desvalorização docente, e mesmo a

titulação não é o bastante para que esses professores se sintam motivados para buscar novas alternativas. Essa condição perpassa pela questão profissional, pois o professor deve ter consciência de que a formação continuada/permanente faz parte da profissão docente e que buscar conhecimento é inerente ao profissional. Esse entendimento é importante para que o professor se sinta responsável pela condução do ensino e da aprendizagem dos estudantes e, portanto, deve estar preparado para isso (Marcelo, 2009).

A formação continuada em serviço voltada para a inclusão escolar, com base no DUA, tem se mostrado potencial para que os participantes compreendam o DUA como relevante para desenvolver planos de aula mais acessíveis. Os estudos de Prais (2016, 2020), Zerbato (2018) e Mendoza (2022) indicaram que esse tipo de formação apresentou resultado positivo quanto à questão da inclusão escolar.

3.2 Resultados e discussão provenientes da Ação Formativa

Nesta seção estão organizadas as classes temáticas que foram elencadas durante todos os encontros da Ação Formativa.

Para responder aos objetivos “identificar os desafios dos professores durante a elaboração de planos de aula em turmas regulares em que também estão matriculados estudantes PAEE no contexto do Ensino Médio”, “identificar momentos reflexivos dos professores durante a Ação Formativa sobre as práticas pedagógicas visando aprimoramento” e “identificar possíveis contribuições colaborativas para a elaboração de planos de aula durante a Ação Formativa”, foram apresentados os dados em classes temáticas. Os dados foram obtidos em momentos de discussões e reflexões sobre as práticas dos professores, análise e elaboração de planos de aulas, em momento coletivo, durante a Ação Formativa sobre DUA. Esses dados resultaram nas seguintes classes temáticas: desafios atitudinais para inclusão escolar; desafios para diversificação nas estratégias de ensino; desafios do trabalho docente; implicações do DUA para planejamento de aula – reflexões dos professores; elaboração e avaliação dos planos de aula com base no DUA – colaboração entre os professores.

3.2.1 Desafios atitudinais para inclusão escolar

Os professores inicialmente apresentavam resistência em reconhecer a necessidade de um olhar mais atento para a especificidade dos estudantes, e isso se apresentava na forma de planejar e organizar as aulas. Dessa forma, o trabalho pedagógico dos professores compromete a aprendizagem de todos os estudantes, não apenas dos estudantes PAEE, uma vez que as

turmas são heterogêneas, e isso requer um ensino organizado a partir da diversidade encontrada na escola. A partir das discussões desenvolvidas durante os encontros formativos, foi possível identificar uma postura mais flexível dos professores diante da inclusão do PAEE na sala de aula comum. Nos excertos a seguir, é possível identificar o modo rígido como alguns professores se portavam diante da inclusão.

Eu sou um professor que me considero muito **arcaico**, sou muito resistente, **tradicional**, e essas **inovações, eu levo um tempo para aceitar** (PA).

Mas pelo menos você já tem consciência. E quando a gente tem consciência é mais fácil para se adequar (PHAEE).

Quando comecei em 2002 não tinha tantos alunos. Depois eu comecei a receber esses alunos e sentia muita dificuldade, até hoje eu tenho dificuldade de lidar com esses alunos. Tenho dificuldade de me colocar, de participar; tenho uma **resistência** (PA).

Os excertos indicam que os professores percebem a necessidade de mudança de postura diante dos estudantes PAEE, por outro lado insistem em manter o ensino da forma como vem acontecendo, excludente, comprometendo a aprendizagem e limitando o acesso dos estudantes PAEE aos direitos que lhes são garantidos por lei. Além disso, associam suas atitudes à falta de conhecimento sobre o processo de inclusão.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (Tavares, 2012, p. 104).

As barreiras impostas no espaço da sala de aula são rígidas, cristalizadas na compreensão que os professores têm sobre a inclusão escolar. Por vezes, suas ações são tão naturais para eles que acreditam estar agindo da forma correta. Assim, essas ações pedagógicas são nutridas nas relações entre professores e alunos. É também o resultado de toda uma estrutura social que insiste em permanecer, principalmente na sala de aula. Na escola, isso se traduz, também, na forma como os professores concebem o ensino e a aprendizagem dos estudantes PAEE. Por outro lado, estudos indicam que a mediação pedagógica como estratégia de diferenciação curricular é um importante recurso para eliminar barreiras atitudinais.

Isso pode ser observado no estudo de Scherer (2022), que apresenta a importância da mediação entre professor regular e estudante PAEE no contexto do Ensino Médio como medida adotada para apropriação do conhecimento escolar. Esse processo pode se materializar na elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, quando estes são desenvolvidos a partir da mediação qualificada.

A mediação como estratégia pedagógica foi tema do estudo de Pletsch e Lima (2019), que destaca a importância da mediação pedagógica com planejamento sistematizado para a escolarização do estudante com deficiência, com destaque para a deficiência intelectual. Cabe dizer sobre a importância da mediação do professor durante o desenvolvimento das atividades para todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência, pois as chances de o estudante com deficiência se sentir excluído diminuem, assim como as barreiras atitudinais.

Desse modo, para além das barreiras que existem no processo de inclusão escolar no Ensino Médio, existem também ações pedagógicas que, quando desenvolvidas de forma consciente, podem fortalecer a construção do conhecimento de todos os discentes, sobretudo do estudante PAEE, que necessita de um olhar mais atento às suas especificidades. No entanto, para que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, são necessários investimento para formação de recursos humanos e aceitação da mudança, uma vez que os profissionais da “linha de frente” no processo de inclusão escolar não apresentam conhecimento teórico e prático para atuar na diversidade.

É possível identificar a tendência dos professores de não buscar formação continuada, conhecimentos que poderiam contribuir para desenvolver ações mais flexíveis e acessíveis à aprendizagem dos estudantes PAEE. É uma postura que parece não reconhecer que a formação docente é um processo contínuo, que acontece ao longo do trabalho docente, além de ser dinâmico, pois acontece a partir dos desafios que surgem no ambiente de trabalho.

A formação profissional dos professores é um processo contínuo, porém muitos docentes acreditam que a formação inicial é suficiente para a prática pedagógica docente. Essa compreensão faz com que boa parte dos docentes não busque por formação continuada ou só o faça quando esta é oferecida pela instituição em que trabalha. Sabe-se que a formação inicial não é capaz de abarcar todos os saberes necessários para a docência. A falta de conhecimento sobre determinados temas, como a inclusão escolar, compromete o acesso do estudante PAEE à aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência de que a formação docente se faz ao longo da vida, a partir do conhecimento científico e por meio de experiências de trabalho ou fora dele, como especificado nos estudos de Tardif (2014, p. 43).

O saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Para Marcelo (2009), a forma como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas tem relação direta com a formação profissional do professor. Esta começa a ser construída bem

antes da formação escolar e acadêmica. O trabalho do professor não é neutro, tem relação com a cultura sócio-histórica, crenças e concepções, que nem sempre o conhecimento prático e científico consegue romper. Por isso, é necessário que os docentes tenham consciência do seu papel formativo diante dos estudantes.

Os excertos indicam que a consequência da falta de formação continuada sobre Educação Especial e deficiência para atuar na educação inclusiva são barreiras atitudinais que se apresentam na prática dos professores diante desses estudantes.

Além desses fatores, a participante PD traz para a discussão a postura do professor diante do estudante PAEE como outro fator que causa barreiras atitudinais que impedem os estudantes de participarem de forma ativa das ações desenvolvidas em contexto escolar e sala de aula. Essa postura pode ser observada no excerto a seguir.

Mas tem uma coisa aqui; **muitas vezes a gente cria uma barreira entre nossos alunos, tanto do especial quanto do outro**. Então a gente precisa se “desarrumar” também e parar de **dizer que o aluno não vai para lugar nenhum**, a gente precisa tirar isso. O estudante X, a gente sabe que o aprendizado dele não vai levá-lo a uma universidade, mas muitos alunos considerados normais também não vão para a universidade. Então a gente **precisa dar uma oportunidade** para ele na medida do que for possível (PD).

O professor identifica os desafios que existem no processo de inclusão, por outro lado, aponta como um desses desafios a atitude do professor diante do estudante PAEE. Essa postura dos professores apontada pela professora PD revela que as ações pedagógicas dos professores têm bases em concepções estereotipadas e estigmas sociais que são sobrepostos à pessoa com deficiência, e isso dificulta a relação entre o estudante e o professor. Essa situação apresentada por PD corrobora o entendimento de Tavares (2012) sobre as barreiras atitudinais classificadas como “Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou Subestimação”, que se materializa em diversos contextos, como exposto a seguir.

A barreira atitudinal de baixa expectativa pode, então, levar a duas situações: estimular as pessoas a não esperarem que o indivíduo com deficiência seja capaz de fazer qualquer coisa. [...] Ou incitar nas pessoas a compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre produzirá, compreenderá, se desenvolverá emocional e culturalmente menos que outros sem deficiência (Tavares, 2012, p. 134-135).

É nesse sentido que oportunizar ambiente de aprendizagem para esses sujeitos, como aponta PD, é importante para o processo de inclusão e o reconhecimento da capacidade do sujeito de aprender.

Essa postura do professor diante do estudante PAEE pode ser percebida no estudo de Moro *et al.* (2021), que investigaram, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), os tipos de deficiência declarados pelos alunos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Caxias do Sul, e os tipos de Tecnologia Assistiva (TA) disponibilizados pela

instituição. Foram entrevistados oito professores, cujas narrativas sobre deficiência e TA foram analisadas, enquanto representações sociais. Foram analisadas 36 fichas de matrículas, em que foram identificados 16 tipos de deficiência, assim como 43 tipos de Tecnologia Assistiva catalogadas na instituição. O objetivo foi analisar e compreender se as representações sociais construídas pelos professores vão ao encontro do que é postulado pela literatura acerca dos modelos de deficiência. Os resultados indicam que, enquanto representações sociais simbólicas, pouco se obteve por meio da formação científica, permanecendo a perspectiva do modelo médico de deficiência. Além disso, constatou-se a falta de formação docente voltada para a área da Educação Inclusiva sobre a deficiência e sobre TA, contrariando a legislação, uma vez que esta prevê a formação de professores que possam conduzir ensino de qualidade na sala regular ou no AEE.

Sabe-se que romper paradigmas que ao longo dos anos têm se fortalecido e que permanecem até mesmo nas legislações, de forma velada, é muito difícil. Desse modo, a legislação por si só não garante formação continuada. É necessário investimento financeiro para fomentar a formação dos professores para atuarem junto ao estudante PAEE, para que possam adquirir conhecimento teórico-prático e tenham condições para reconhecer esses estudantes como sujeitos ativos, com capacidade para aprender. Sobre o reconhecimento, trazemos a seguir algumas falas dos professores.

Eu não faço adaptação e **difficilmente eu penso naquele aluno**. Eu estou preparando aluno para o Enem, para o vestibular, e se eles são especiais e eles não sabem ler, não sabem escrever. As minhas atividades sempre são pensadas no todo, e o todo não os inclui, e **isso está me martirizando depois do que a gente começou a discutir**. O quanto eu estou sendo cruel com estes alunos, infelizmente (PA).

Isso me angustia também. Até faço as atividades da área de língua portuguesa, por exemplo, para as meninas (alunas PAEE), eu **faço atividades de circular e pintar**. Mas dizer que faço uma atividade em que eu possa envolvê-las com o todo, isso eu não consigo fazer. O que eu penso é em elaborar atividade, talvez seja mais **paliativo** do que propriamente atividade (PE).

Quando eu vi Desenho Universal para a Aprendizagem através de um desenho que seria um novo formato, uma nova maneira de aproximar os alunos regulares dos alunos que têm limitações e dificuldades de aprendizagem, **me interessou muito**. Aí quando eu falo dessa limitação eu lembro muito da turma 201, em que nós temos alunos bem específicos. E me angustia muito ver a **frustração diante do que você colocou aqui inicialmente, “que o objetivo da escola é o aprendizado dos alunos”** (PC).

Vale ressaltar a importância dessa discussão, durante os encontros entre os docentes, para construir momentos reflexivos em que os professores puderam compartilhar suas angústias, frustrações, dificuldades e reconhecer no outro os mesmos desafios com a docência e a promoção da inclusão escolar. Essa interação possibilitou aos docentes se aprofundarem em questões as quais antes não paravam para analisar e reconhecer a importância de identificar as

variáveis que dificultam o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes como pertinentes para desenvolver atividades coerentes com a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes. Esses encontros permitiram ainda aos professores olhar de forma crítica para os desafios da sala de aula e pensar de forma colaborativa em soluções para as questões que desafiam o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva.

Embora os professores reconheçam a necessidade de práticas pedagógicas que incluam todos os estudantes, sobretudo estudantes PAEE, não existe um movimento por parte dos professores de buscar conhecimento sobre práticas mais diversificadas.

Um estudo desenvolvido por Borges, Silva e Carvalho (2018), com o objetivo de analisar como os professores do ensino regular e do AEE estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no Ensino Médio em São Luís-MA, encontrou resultados semelhantes. O estudo, desenvolvido a partir de entrevista semiestruturada com oito professores do ensino regular e dois professores de AEE que trabalhavam no Ensino Médio, indicou que dentre as barreiras que impediam a plena participação dos estudantes na construção de conhecimento estavam as barreiras atitudinais “preconceito, discriminação, insensibilidade” como fatores que dificultavam a inclusão escolar (Borges; Silva; Carvalho, 2018, p. 227).

É importante destacar que a inclusão escolar requer aceitação das especificidades encontradas na escola por parte de toda a comunidade escolar, conforme a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que propõe uma educação para a diversidade. Além disso, é necessário romper com concepções que levam a práticas excludentes, pois as crenças em concepções que invalidam as potencialidades dos estudantes tendem a fortalecer a exclusão dos estudantes PAEE. No entanto, o que se tem é um ensino baseado na homogeneidade e em currículos inflexíveis que inviabilizam práticas flexíveis que acolhem as diferenças individuais.

As práticas pedagógicas baseadas em turmas homogêneas e currículos inflexíveis foram identificadas na pesquisa desenvolvida por Mallmann *et al.* (2014), no Ensino Médio, com professores que atuavam em turmas com alunos surdos. Os resultados indicaram que o fato de os estudantes estarem em sala de aula não garantia acesso ao conhecimento devido à não comunicação entre professor e estudante surdo, à falta de conhecimento sobre a surdez, além da falta de adaptações metodológicas.

Os estudos aqui apresentados são um retrato do modo como vem acontecendo a escolarização do estudante PAEE no Ensino Médio. Esses estudos vão ao encontro do exposto nos excertos acima sobre a realidade pesquisada. As questões apontadas para a efetiva inclusão são as mesmas, ou seja, existem barreiras atitudinais cristalizadas que se traduzem em ações

que segregam e distanciam os estudantes de um currículo que possa atender a todos sem qualquer tipo de discriminação e que reconheça as diferenças como condição humana, possibilitando a adoção de variadas estratégias de ensino que valorizam as diferenças individuais.

Vale ressaltar que as discussões sobre inclusão, colaboração e DUA durante os encontros formativos proporcionaram aos professores momentos de reflexão sobre o modo como têm planejado e desenvolvido suas aulas e sobre a postura dos docentes diante do estudante PAEE. Refletir sobre as práticas de ensino de forma colaborativa possibilitou aos professores visualizar ações pedagógicas que reforçam as barreiras de acesso ao conhecimento, em virtude da não valorização desses sujeitos com potenciais para aprendizagem, deixando-os de fora das atividades ou fazendo outras atividades sem relação nenhuma com o conteúdo apresentado para a turma.

A reflexão sobre a prática docente em contexto de formação em serviço tem apresentado resultado positivo para a mudança de postura dos professores diante da inclusão escolar.

Os excertos também apontam necessidade formativa e as consequências advindas da falta de conhecimento sobre a inclusão escolar e sobre a deficiência, que acarretam barreiras atitudinais. Essas barreiras impedem que os docentes estejam atentos às demandas individuais de sua sala de aula, uma vez que não reconhecem esses estudantes como sujeitos com capacidade para progressão na vida escolar, comprometendo a participação plena do estudante nas atividades escolares e, conseqüentemente, sua evolução na aprendizagem.

Vale ressaltar que, embora exista resistência de alguns professores para mudarem suas práticas de ensino, eles reconhecem a necessidade de adquirir conhecimento sobre inclusão e deficiência para melhor atuar com estudantes PAEE, visto que se sentem inseguros e incapazes de desenvolver aulas que atendam as especificidades dos estudantes em seu contexto de trabalho.

Essas ideias expressam concepções do modelo médico de deficiência, que insiste em permanecer não só na escola, mas em todos os ambientes, impedindo o acesso ao direito de todos os sujeitos de frequentar todos os espaços com igualdade de condições (Unesco, 1994; Brasil, 2015b). Na escola, essas barreiras estão presentes em todo o ambiente escolar, mas principalmente na sala de aula. Essa estrutura social corrobora currículos rígidos direcionados para a reprodução estabelecida socialmente e que impedem os sujeitos de evoluírem na aprendizagem.

Porém, com o passar dos encontros da Ação Formativa e por meio da troca entre os participantes, o trabalho colaborativo emergiu nas discussões e pôde contribuir positivamente com o processo de inclusão dos estudantes PAEE. O DUA também foi apontado como uma alternativa de olhar para a diversificação de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência. O foco sai do individual e passa a ser o ambiente, proporcionando as diferentes formas de aprendizado.

Os excertos, a seguir, ilustram as reflexões dos participantes sobre a colaboração entre os professores da Educação Especial e os professores regentes e a relação com a inclusão escolar:

O **trabalho colaborativo** entre ensino regular e Educação Especial é **essencial para que aconteça a inclusão**. Não existe inclusão se a sala do AEE trabalha separadamente, individualizada, sem nenhuma relação com a classe regular. [...] A inclusão acontece principalmente na sala de aula. E nosso **objetivo é fazer com que os alunos sejam incluídos lá, e não aqui** (PHAEE).

Eu estava aqui olhando **material sobre o DUA**, e me interessou muito essa ideia, por ser uma **nova perspectiva sobre inclusão** (PC).

Eu acho que ela é importante para o processo de ensino-aprendizado como um todo, inclusive a inclusão. Acho que **quando se planeja junto acho que você chega mais longe** (PE).

Nesse material que você colocou para gente, na imagem a gente vê que a entrada do prédio estava obstruída por neve, a rampa e a escada. Quando você falou que inclusão é o acesso a todos, ele faz exatamente essa análise, se desobstruir primeiramente a escada não vai ter acesso a todos, e se eu abrir a rampa eu vou **dar acesso a todos**. E no caso da inclusão para a sala de aula, quando a gente **abre acesso para essa pessoa (PAEE)**, os outros considerados normais vão ser incluídos também (PC).

Percebe-se que tanto os professores da Educação Especial quanto os professores da sala de aula comum vivenciam questões e demandas semelhantes e partilham dos mesmos objetivos, quando se trata da inclusão escolar, embora esses professores tenham suas especificidades de formação.

É possível identificar que os professores, no decorrer das discussões, ampliam suas percepções sobre inclusão escolar e constroem novas ideias sobre as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis. Eles reconhecem o trabalho colaborativo no planejamento de aula e a abordagem do DUA como elementos importantes para efetivar a inclusão escolar.

Entende-se que essa compreensão desloca o professor de um cenário fechado, rígido, engessado, focado no indivíduo, para um novo cenário em que a condição do ambiente e as relações estabelecidas são os principais responsáveis pelo sucesso ou não do trabalho desenvolvido na escola, que repercute na aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, Ibiapina

(2008) salienta que os momentos de reflexão entre teoria e prática promovem a reconstrução da ação pedagógica de modo a aprimorá-la.

Portanto, a proposta de discutir colaborativamente sobre as principais questões que envolvem a realidade dos professores propiciou a análise e reflexão do professor da Educação Especial e do professor da sala comum, possibilitou conhecerem novas possibilidades a partir do DUA e da colaboração, para melhor desenvolver suas práticas pedagógicas, além de estreitar as relações entre os professores, criando possibilidade para que esses momentos colaborativos sejam estendidos para o trabalho na escola.

Desse modo, cabe falar da importância da colaboração em todos os aspectos da educação. O trabalho colaborativo em ambiente formativo amplia as possibilidades de aprendizagem, a construção de conhecimento sólido e autonomia dos docentes envolvidos. Ao mesmo tempo que se constrói conhecimento, ele possibilita aproximar os sujeitos, viabilizando o desenvolvimento de ações colaborativas, uma vez que construir ambientes colaborativos demanda tempo para conhecer os sujeitos, criar empatia, respeito, reconhecer o outro como parceiro, para juntos construir experiências de trabalho pedagógico no contexto escolar (Rabelo, 2012).

As discussões sobre a importância do trabalho colaborativo para a inclusão escolar por meio da valorização da troca de experiência entre professores serão aprofundadas na classe temática apresentada no item 3.2.5.

3.2.2 Desafios para diversificação nas estratégias de ensino

A Ação Formativa permitiu aos professores refletirem sobre as estratégias de ensino usadas no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo do estudante PAEE. Os professores puderam ampliar o entendimento sobre adaptação focada no indivíduo e possibilidades de diversificação de estratégias apresentadas pelo DUA, voltadas para a diversidade do ambiente.

Os momentos reflexivos possibilitaram repensar situações de aprendizagem e avaliar as necessidades ou não de adaptação. Esse processo foi promovido a partir do conhecimento das estratégias do DUA para minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento e diminuir a necessidade de adaptação das atividades, uma vez que o foco do DUA é a diversidade das turmas. Desse modo, os professores levaram para a discussão os conflitos diante das adaptações.

Eu penso assim, o que tem nos afligido esses dias são as provas adaptadas. **Quando vou planejar as minhas aulas tenho dificuldade de cada aula ter, por exemplo,**

uma atividade adaptada para A, B, C, sabe? Eu separo algumas atividades, mas às vezes acho que elas ficam assim, **meio aleatórias**, eu não sei bem (PE).

Eu me adaptei para a aluna da tarde. Ela é surda e tem dificuldade na visão, então eu fiz uma ampliação do material. Mas eu fico me perguntando de que forma a gente pode ter essa **colaboração com o grupo para fazermos essa adaptação do conteúdo para os alunos** (PD).

Essa avaliação semanal após reunião, com coordenador falando sobre a questão de adaptar, e eu fiz prova dos estudantes X, Y e Z diferente dos demais. A maneira como eu elaborei a prova, mesmo sendo diferente dos demais, **ainda estava um pouco elevada**. Aí eu vi a do professor PE e gostei, até escaneei para quando eu for elaborar outras provas. Ele já fez uma prova com imagens, eu até botei imagens, mas não cobre a maneira como ele fez. Então para mim isso aí já serve para aprendizagem (PA).

Os professores PE, PD e PA demonstram interesse em desenvolver atividades adaptadas para acolher o estudante PAEE, uma vez que identificam que esses estudantes não estão de fato vivenciando a inclusão. Esse entendimento corrobora a intenção de desenvolver práticas pedagógicas que possam acolher a necessidade dos estudantes, porém com ações focadas no indivíduo, sem que alternativas sejam propostas (Sebastián-Heredero, 2010), no sentido de buscar diversificar as estratégias de ensino para que a maioria dos estudantes possa ser atendida, diminuindo assim a necessidade de fazer adaptações.

Nessa direção está a abordagem do DUA, amplamente discutida com os professores a partir de reflexões sobre a prática pedagógica para um olhar mais atento às reais necessidades da escola para promover a inclusão. A proposta do DUA volta-se para o acesso ao currículo escolar, por meio do “desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, à participação e ao progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (Marin; Braun, 2020, p. 14).

Os docentes também apontaram o conhecimento limitado sobre a questão da adaptação de atividades, bem como a dificuldade para reconhecer o momento em que ela realmente é necessária. Percebe-se que essa limitação em relação às adaptações interfere nas ações pedagógicas, uma vez que eles relacionam adaptação somente à modificação na forma de apresentar a atividade, limitando-se à ampliação de texto, ao uso de vídeos e à colocação de imagens. Sabe-se que fazer adaptação é um processo mais complexo e exige conhecimento sobre como fazer, quando fazer e por quanto tempo ela é necessária (Aranha, 2000; Sebastián-Heredero, 2010, 2020).

Nesse sentido, é necessário que os professores identifiquem e diferenciem recursos pedagógicos comuns de recursos pedagógicos diferenciados, a fim de que as estratégias escolhidas possam atender a diversidade, isto é, para que as estratégias diferenciadas possam contemplar as diferentes formas de acessar o conhecimento. Nessa direção, Zerbato (2018, p.

38) salienta que “um currículo flexível deve apresentar metas definidas a serem atingidas por todos os alunos, todavia as estratégias e recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma”. Dessa forma, refletir de forma colaborativa com os professores sobre a diferenciação de estratégias de ensino é importante para que o professor as reconheça como fundamentais para planejar aulas voltadas para todos os estudantes.

Sobre os aspectos da adaptação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada em 2015, traz o termo “adaptações razoáveis”, em seu Art. 30, Inciso VI:

VI – Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015b, p. 2).

Nesse sentido, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre adaptações em todos os seus aspectos, pois para desenvolvê-las junto aos estudantes é importante observar os critérios de implementação para que elas sejam de fato produtivas e promovam o acesso ao conhecimento do estudante em contexto escolar. Além disso, é preciso que os docentes tenham consciência das necessidades de aprendizagem do estudante, para que as metodologias, os recursos pedagógicos, a didática de flexibilização das ações sejam de fato eficientes.

Além disso, PD destaca a necessidade de organizar o planejamento de forma colaborativa entre os docentes, pois ela reconhece que a colaboração contribui para desenvolver um plano de aula voltado para o reconhecimento das barreiras encontradas na sala de aula, a fim de removê-las e, assim, atender as diferentes instâncias da aprendizagem. Essa compreensão vai ao encontro do resultado da pesquisa desenvolvida por Machado (2019, p. 136), que buscou colaborar com a organização de planejamentos de aulas e de estratégias que contemplassem as diversas formas de aprendizagem dos estudantes, por meio da pesquisa-ação, para discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo por meio do trabalho colaborativo. O resultado evidenciou a importância do trabalho colaborativo para desenvolver planos de aulas mais acessíveis.

Nesse sentido, os professores são estimulados a pensar não na adaptação individualizada, mas em variar as estratégias de ensino, apresentando novas metodologias, com elaboração de recursos que pudessem atender a maiorias dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

O trabalho de adaptar acontece quando você estiver planejando seu conteúdo, fazendo seu planejamento. Nesse momento você pensa em todos os alunos, e de

que forma atingir o objetivo de aprender. E o objetivo que ele vai aprender pode não ser da mesma forma que os outros, ou seja, ele vai aprender o essencial daquele conteúdo (PHAEE).

Certo. **Mas de forma prática, como é que eu vou planejar**, fazer meu planejamento. [...] como trabalhar o planejamento para atingir meu aluno? (PD).

O que o **AEE pode estar fazendo é dando essas orientações**. Mas a especificidade do conteúdo é com o professor (PHAEE).

O foco do DUA não é atender especificamente o aluno que tem deficiência, ou aquele com dificuldade de aprendizagem, é atender a todos. Quando eu penso na prática, eu não penso só no meu aluno com deficiência. Mas o interessante é que ao pensar nesse aluno eu tenho a possibilidade de buscar várias estratégias que possam atender a todos, ou a maioria dos alunos. Por exemplo, tem aqui nesta sala (SRM) uma atividade muito interessante que foi produzida pelas professoras do AEE, e essa atividade foi pensada para aluno Público-Alvo da Educação Especial, mas ela atendeu também as necessidades dos outros alunos, porque é uma atividade que mostra o conteúdo de forma concreta. E esse tipo de atividade engaja mais o aluno, uma vez que os diversos sentidos podem ser usados como caminho para acessar o conhecimento. Essa atividade foi organizada para uma aluna cega, mas alcançou os alunos videntes. Então são esses contextos, vamos partir sempre do planejamento. E a colaboração é construída, é um processo (Pesquisadora).

Tipo isso, gente [mostrando os materiais para os professores], aqui foi feito para uma aluna cega, mas pode envolver a turma como um todo. Olha [mostrando outro material pedagógico adaptado], esse material é simples, e o diretor pode comprar, ou tirar um tempo, uma aula para poder produzir coletivamente (PIAEE).

O que me chama atenção numa atividade dessas [atividade com base nas estratégias do DUA] é que ela requer tempo de planejamento, e a questão do conhecimento, que está sendo repassado agora. O problema é essa correria do dia a dia (PA).

Professor, **mas você pode colocar para ser feito na sala de aula** com os alunos fazendo. Tem uns que compreendem mais e vão se ajudando (PHAEE).

Percebe-se que a discussão voltada para o planejamento de aula com base no DUA levou os professores a refletirem sobre as condições para aplicar a estrutura do DUA em seu contexto de trabalho, considerando-o inviável pela demanda que esse tipo de planejamento sugere. Por outro lado, PHAEE e PIAEE têm posturas diferentes e apresentam sugestões de recursos pedagógicos que podem ser elaborados pensando na condição de todos os estudantes.

É importante destacar que professores de Educação Especial têm formação na área, portanto, têm um olhar diferente para os desafios de elaborar uma proposta pedagógica voltada para o atendimento da individualidade dos estudantes, uma vez que esse profissional reconhece no indivíduo com deficiência o potencial para aprender, bem como as condições de aprendizagem a partir de determinado método e atividade. Além disso, reconhece que alguns recursos e ações são viáveis e pertinentes para que os estudantes tenham acesso e oportunidade para construir conhecimento.

A reflexão e a troca de saberes entre participantes e pesquisadores permitiram aos professores conhecer novos recursos pedagógicos que corroboram a abordagem do DUA. Isso ocorre na diversificação da forma de apresentar o conteúdo, pensando em estratégias que ofereçam condições para a aprendizagem para um maior número possível de estudantes, mesmo em situações em que sejam necessárias adaptações. Sobre as estratégias do DUA para promover a inclusão escolar, Zerbato e Mendes (2018, p. 150) salientam que,

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.

Nesse contexto, o DUA atua como um suporte que subsidia a aprendizagem em condições específicas, sem deixar de olhar para os demais. Isso vai de encontro ao que os professores apresentam como desafio para elaborar planos de aula flexíveis. Para Orsati (2013, p. 97),

Todas as aulas, lições e atividades escolares devem ser planejadas considerando as necessidades de todos os alunos. Isso significa que necessidades sensoriais, visuais ou auditivas, necessidades de movimento, de suporte individualizado, entre outras, devem ser levadas em conta para desenvolver um plano de ensino ou uma lição.

Portanto, cabe ao professor, a partir do momento que recebe sua turma, buscar conhecer os estudantes, ancorado na concepção de que todos podem aprender, segundo suas características, buscar formas de atender às diferenças por meio da diversificação das estratégias de ensino.

De um lado, PD demonstra buscar na formação respostas prontas para o desafio de planejar pensando na diversidade; do outro, PA acredita na abordagem do DUA, mas considera que no seu contexto de trabalho existem barreiras que o impedem de elaborar e desenvolver planos de aula voltados às diferenças de todos e ao acesso ao currículo.

Nessa perspectiva, Zerbato e Mendes (2018) discutem a importância de pensar em aulas com abordagens flexíveis, afinal, para que todos os alunos aprendam, não existe uma receita a ser seguida, pois isso supõe um ensino pensado para turmas homogêneas, contrário às práticas de ensino voltadas para a inclusão escolar. Nesse sentido, as autoras sugerem a existência de uma diversidade de elementos importantes que podem ajudar professores a conduzirem aulas eficazes para as aprendizagens em escolas que buscam pela inclusão escolar, e esses elementos podem ser encontrados no ensino que se baseia na estrutura do DUA.

Sobre esses aspectos, Orsati (2013) considera que o planejamento pensado para a diversidade deve estar acima de tudo, respeitando as habilidades individuais dos estudantes, seus interesses e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Além disso, é importante

saber que existem momentos em que existe a necessidade de um Plano individualizado. Entretanto, segundo Zerbato e Mendes (2018), é importante identificar em que momento os estudantes precisarão desse apoio e quando ele não será mais necessário. Ou seja, esses estudantes poderão fazer as mesmas atividades que os demais, quando as aulas forem estruturadas a partir das estratégias do DUA.

Outro ponto que vale destaque se refere às barreiras para implementar a aula a partir da diversificação de estratégias ancoradas nas diferenças, apontado por PA. Essas barreiras com a diversificação do ensino vão além da falta de conhecimento para colocá-las em prática, elas fazem parte da estrutura e organização do Ensino Médio, que se mantêm a serviço da estrutura social vigente, sem que a inclusão seja de fato uma questão a ser efetivada (Garcia; Diniz; Martins, 2016).

À medida que as discussões acontecem, os professores apropriam-se de conhecimentos sobre a abordagem do DUA e o reconhecem como suporte que pode apoiá-los na organização e implementação de atividades voltadas para o atendimento das necessidades dos estudantes, pensando no planejamento de aulas acessíveis. Essas ideias podem ser identificadas nos excertos a seguir.

Às vezes a gente até tenta sem nem ter conhecimento do DUA. E agora que a gente está encaixando, a gente vai fazendo. Mas como o professor falou, eu hoje tenho o privilégio de trabalhar só aqui, mas nem sempre a gente trabalha só em uma escola, eu trabalho só aqui, mas eu tenho 12 turmas, aí a gente fica na tentativa. Talvez com esse **conhecimento sobre o DUA, agora vá sistematizar** (PD).

Inclusive agora com essa prova adaptada já está **saindo desse tamanho único**. Porque antes a prova era igual para todo mundo. Hoje já existe essa adaptação aqui com o apoio dos profissionais da Educação Especial. Quer dizer, já é um começo para **sair do tamanho único** (PB).

Percebe-se que os professores reavaliam a própria prática e reconhecem no DUA uma possibilidade para melhor organizar o ensino, de modo que a individualidade dos estudantes seja valorizada e reconhecida, não como uma barreira, mas como um estímulo a mais para a diversificação das estratégias pedagógicas e metodológicas. Pensar na variabilidade de formas de conduzir o ensino é compreender que cada indivíduo é único, e por isso são necessários caminhos diferentes para acessar o conhecimento, bem como reconhecer que todos têm capacidade para desenvolver aprendizagens, o que mudam são as estratégias (Vygotsky, 1998; Cast, 2018).

Refletir sobre as próprias práticas de ensino com fundamentação teórica promoveu o distanciamento do ensino e permitiu aos professores perceber melhor o modo como trabalham.

Sobre os aspectos formativos em momentos colaborativos, Bastos e Henrique (2016) pontuam a importância de refletir de forma crítica sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes visando o aprimoramento da prática docente.

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

Vale dizer que esse modelo de formação é o que melhor tem respondido às necessidades formativas dos professores, uma vez que nele se estuda sobre questões reais vivenciadas em contexto de trabalho. Pois as questões que envolvem a escola são voltadas para seu contexto e, desse modo, demandam ações que as reconheçam, e o modelo de formação em serviço vai ao encontro dessa necessidade (Sebastián-Heredero, 2018).

Os professores percebem que a aula planejada a partir dos princípios e diretrizes do DUA tem maior chance de alcançar resultados positivos em relação ao acesso à aprendizagem.

Tem um princípio aqui, as redes afetivas. Acho que entra nessa linha que você está falando, de fazer sentido para o aluno. Às vezes a gente é colocado numa situação de memorizar uma regra, mas eu não consigo aprender desse jeito. A gente precisa ativar vários sentidos do nosso corpo. Por isso a **gente precisa diversificar a nossa maneira de apresentar o conteúdo, os nossos recursos**. Tem gente que aprende melhor com a explicação, outros através da leitura, ouvindo etc. Então, a gente precisa de todos os nossos sentidos para compreender (PHAE).
(PHAE).

Para desenvolver uma aula sobre Sistema Respiratório **eu quis usar o torço**, seria interessante se tivesse para mostrar, mas eu não tenho ainda (PD).

Para os alunos especiais seria muito bom (PB).

Para todos eles (PD).

Os professores identificam a necessidade de planejar as aulas pensando na variabilidade de recursos e metodologias que podem ser usados durante a aula, para que a maioria dos alunos seja contemplada e consiga acessar o currículo comum, diminuindo assim a necessidade de fazer adaptações individuais. Além disso, reconhecem que cada indivíduo tem caminhos diferentes para desenvolver a aprendizagem, e por isso a necessidade de diversificar a forma de apresentar o conteúdo, oportunizar variadas formas de ação e expressão para os estudantes, assim como engajá-los e mantê-los engajados.

Outro ponto importante é a percepção dos professores sobre os aspectos que envolvem uma aula planejada a partir da estrutura do DUA. Identificaram que diversificar a forma de apresentar o conteúdo atende não apenas o aluno com deficiência, mas todos os estudantes

envolvidos na aula. Essa compreensão é o indicativo de que esses professores podem pensar em um plano de aula cada vez mais consciente das reais necessidades do seu ambiente de trabalho. Desse modo, é consenso entre os professores que a estrutura do DUA pode apoiá-los na organização de planos de aulas acessíveis, por meio da diversificação de recursos pedagógicos, materiais e metodologias de ensino, a fim de eliminar ou reduzir as barreiras pedagógicas que fazem parte da sala de aula.

Baldan (2023) apresenta um estudo desenvolvido em contexto parecido e que traz resultado semelhante quanto ao aspecto formativo. O resultado mostrou que os professores receberam bem a proposta da Sequência Didática, fundamentada nos princípios do DUA, na área de Linguagens e suas Tecnologias, podendo ser adaptada para outras áreas do conhecimento. A proposta pedagógica mostrou-se eficiente para esclarecer como os princípios do DUA podem ser aplicados na prática e podem atuar na remoção de barreiras pedagógicas, provocando mudanças de concepção no planejamento de aulas inclusivas.

Além de perceber a importância de planejar aulas utilizando diversas formas de apresentar o conteúdo, de engajamento e de avaliação da aprendizagem, os professores puderam identificar as barreiras encontradas na sala de aula que podem interferir no acesso à participação e na aprendizagem dos estudantes, assim como quais estratégias podem eliminar essas barreiras, como se percebe no excerto a seguir:

As **barreiras em atividades com textos escritos**, encontradas na turma 100, estão relacionadas à falta **de domínio da leitura** e da escrita que alguns alunos têm (PHAEE).

Tem uma **aluna com baixa visão** (PD)

Aí tem que **ampliar** (PHAEE)

Turma 200, falta de concentração (PC).

No caso específico **seria o concreto**, eu ampliei, fiz um material concreto e entreguei diretamente para ele (PD).

Para esses alunos inquietos, a gente ia **tentar várias formas** para descobrir o que chama **atenção desses alunos**, apresentar imagens, vídeos (PHAEE).

No caso da **inquietação**, eu tenho uma estratégia, eu estou com **um projeto** paralelo que é sobre a questão da leitura e escrita e tem várias estratégias (PD).

Leitura protocolada que é chamada (PC).

Seria uma forma de quebrar essa barreira (PD).

É evidente que ter o outro como parceiro para refletir sobre as demandas educacionais existentes no contexto de trabalho é um recurso bastante produtivo, pois as experiências individuais se somam, ampliando a compreensão sobre aspectos que individualmente seriam

mais difíceis de identificar. Nesse modelo colaborativo, os professores reelaboram suas ideias e podem mudar seus afazeres. Nesse momento reflexivo-colaborativo entre os docentes, os professores, além de buscarem novas ferramentas pedagógicas para atender a necessidade da turma, também são contemplados com novas sugestões apresentadas pelos parceiros colaboradores. Essas ações vão ao encontro da proposta do DUA.

Nessa direção, Nelson (2021) considera a reflexão por meio da colaboração muito valiosa para desenvolver aulas cada vez mais flexíveis que possam reconhecer o melhor caminho para incluir alunos que antes não participavam da aula. Enquanto indivíduo, as decisões e ideias tomadas ao planejar as aulas fazem parte do conhecimento e experiências adquiridas. Ao adicionar mais uma pessoa, pode-se aumentar exponencialmente a base de conhecimento e experiência. Todo o contexto que envolve as trocas de experiências são oportunidades para construir ou reelaborar saberes que se traduzem em mudanças de atitude e sucesso na sala de aula. “É muito importante planejarmos juntos, mas é igualmente importante voltar e conversar sobre o que funcionou e o que não funcionou” (Nelson, 2021, p. 29, tradução nossa).

Por isso, a importância de cada aula ter um plano detalhado com cada ação a ser desenvolvida. Isso permite ao professor investigar todo o processo e revisitar o plano para reelaborá-lo a partir das necessidades apresentadas (Libâneo, 2012).

O DUA foi projetado para tornar o ambiente de trabalho e as aulas mais flexíveis em virtude de desenhar ambientes com foco no reconhecimento da individualidade e remover as barreiras pedagógicas que impedem a participação e o acesso do estudante ao currículo.

Um exemplo de recurso pedagógico que promove a reflexão da prática docente, sobretudo do planejamento de aula, são as sequências didáticas. Esse processo pode ser identificado no estudo de Baldan (2023), que elaborou uma sequência didática na área de Linguagens com professores do componente curricular de Língua Portuguesa, a partir do DUA, para que os docentes desse componente curricular avaliassem a sequência didática. O objetivo foi analisar e sistematizar, a partir das diretrizes e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, uma sequência didática voltada ao ensino de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os resultados indicaram que a sequência didática promoveu a reflexão sobre planejamento de aula e os docentes reconheceram o DUA como uma estratégia que favorece a inclusão escolar. Além disso, percebe-se que a estratégia da sequência didática apresenta potencial para fomentar a mudança de concepções sobre planejamento e o debate sobre o emprego do DUA nas práticas pedagógicas.

O conhecimento mínimo sobre o DUA promove reflexão importante sobre práticas pedagógicas e fomenta mudanças atitudinais metodológicas voltadas para o planejamento de aula. Isso vai ao encontro dos excertos citados anteriormente, em que o professor, após discussões envolvendo o DUA, identificou em suas ações aspectos de ensino tradicional, meritocrático, inflexibilidade do currículo, fortalecendo um projeto de escola que pouco se interessa pela evolução crítica dos estudantes, pelo contrário, que espera que estejam aptos a reproduzir o modelo social vigente.

É importante destacar que, ao apresentar as barreiras de acesso à aprendizagem, os professores direcionam a atenção para toda a turma. Isso pode ser identificado quando eles indicam, como barreiras, dificuldade com leitura, inquietação dos estudantes e, como sugestões para eliminá-las, projetos de leitura, diversificação das ações para engajar os estudantes e leitura protocolada. Isso demonstra que o conhecimento pode provocar mudança na postura dos professores, levando-os a pensar em estratégias mais universais alinhadas aos princípios da inclusão escolar.

Esse contexto pode ser identificado no estudo de Prais e Vitaliano (2021), em que a proposta formativa subsidiada pelo DUA foi realizada por meio dos procedimentos da pesquisa colaborativa, com o objetivo de analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço para professoras de uma escola, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Participaram da pesquisa 13 professoras colaboradoras, e o resultado evidenciou que refletir sobre as práticas de ensino com suporte teórico do DUA proporcionou aos professores aprendizagem significativa e mudanças de atitudes ao pensar o planejamento, promovendo um olhar mais atento a todos os estudantes.

Esse resultado é o indicativo de que a formação continuada em serviço subsidiada pelo DUA, por meio da pesquisa colaborativa, tem provocado efeito positivo na direção da inclusão escolar.

3.2.3 Desafios do trabalho docente

Desenvolver atividades no espaço da sala de aula comum que possam contribuir para a inclusão escolar é sempre um desafio para os professores, sobretudo no contexto do Ensino Médio. Isso porque nesse espaço existem barreiras adicionais que impedem o acesso, a permanência e a participação dos sujeitos na construção da aprendizagem. Durante a Ação Formativa, os professores puderam apresentar os desafios diante desse contexto e discutir o trabalho colaborativo associado às estratégias do DUA. As discussões proporcionaram aos

participantes construir novas ideias sobre os desafios do professor frente à inclusão, bem como pensar alternativas para melhor desenvolver suas práticas pedagógicas.

Uma das dificuldades apresentadas pelos professores que limita o trabalho docente é a estrutura do Novo Ensino Médio, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Esse **formato do novo Ensino Médio é muito difícil** de eles acompanharem. As disciplinas eletivas e tutoriais são coisas bem abstratas, bem inconsistentes. Até a gente ficar voando. Eles têm muita dificuldade ainda (PC).

O **planejamento ficou meio bagunçado** por causa das eleições deste ano. Porque nós tínhamos a quinta-feira para minha área, na verdade cada área tinha um dia na semana. E aí a gente vê **isso como uma questão estrutural da escola**, que seria os outros sujeitos que teriam essa agenda (PE).

Os encontros que temos todos, só para mostrar resultados (PD).

Alguns estudos acerca da inclusão escolar no Ensino Médio apontam que a promoção da inclusão nesse nível de ensino apresenta barreiras adicionais provocadas pela própria concepção que a sociedade tem sobre essa etapa de ensino, ou seja, como uma fase que visa uma formação mais voltada para a produtividade intelectual ou profissional. Portanto, nessa lógica de mercado, restaria pouco espaço no currículo para uma preocupação adequada com a inclusão (Garcia; Diniz; Martins, 2016).

Para os professores, a estrutura do Novo Ensino Médio apenas agrava essa situação, uma vez que eles mesmos ainda têm dificuldades quanto ao novo ensino proposto. Esses relatos revelam bastante preocupação, pois a inclusão como direito constitucional abrange todos os níveis. Nesse caso, cabe reflexão quanto à política educacional do país para o Ensino Médio, que por meio dos seus instrumentos legais ressalta uma visão de educação em que não há espaço para aqueles que são diferentes. Entretanto, cabe à escola e aos professores, nos limites de suas responsabilidades, viabilizarem uma prática docente que atenda a todos. Nesse sentido, o planejamento com base no DUA pode ser uma estratégia que pode contribuir com esse objetivo.

As questões de defasagem idade/série, bem como a aprendizagem do público do Ensino Médio são destacadas pelos professores como um desafio para a permanência desse público na escola.

A barreira que estamos encontrando é porque a base do aluno não está sendo bem construída [...]. Porque, se o aluno não tem nenhuma patologia, ele não aprende porque não está sendo ensinado (PD).

Muitas vezes até os que têm (PHAEE).

Eu vejo que a questão do ensino, da aprendizagem não é uma coisa muito simples de a gente fazer com que todos os alunos aprendam na idade certa. Isso aí passa por questões políticas (PHAEE).

Os relatos dos participantes trazem uma preocupação que vai ao encontro de dados encontrados por Silva, Viana e Moraes (2020) em pesquisa realizada em escola de Ensino Médio no Ceará, com o objetivo de refletir sobre os desafios da inclusão. De acordo com os pesquisadores,

O maior desafio detectado pelos professores diz respeito à dificuldade de alfabetizar no Ensino Médio, em virtude de a maioria de alunos com deficiências chegar ao Ensino Médio sem o devido domínio da leitura e a da escrita, só sabe fazer o prenome, alguns só fazem rabiscos, no nível pré-silábico, outros com dificuldade motora fina, ampla e interação social, no entanto, apesar das fragilidades, percebemos potencialidades nesses alunos (p. 13).

Desse modo, esses dados, assim como nos relatos dos participantes, apresentados anteriormente, mostram o potencial de aprendizagem em todos os estudantes, no entanto não são oferecidas condições para que eles possam desenvolver a aprendizagem. De modo geral, os estudantes precisam de ações pedagógicas que possam responder de forma efetiva às necessidades dos estudantes, independentemente das suas especificidades, uma vez que os desafios com a aprendizagem não se restringem ao Público-Alvo da Educação Especial.

Essa percepção funciona como um atenuante para as barreiras postas sobre a educação inclusiva, principalmente barreiras relacionadas à deficiência, à crença de que a condição impede esses sujeitos de aprender. Portanto, o conhecimento e a percepção sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes afetam diretamente a postura dos docentes diante dos estudantes.

Os estudos de Silveira e Santos (2022) e Aquino e Damasceno (2020) apontam a complexidade dos conteúdos do Ensino Médio como um fator que torna ainda mais desafiador o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no caso do PAEE. Aquino e Damasceno (2020) realizaram um estudo com professores de Biologia do Ensino Fundamental e Médio no qual os professores apontam que o desafio para ensinar alunos cegos envolve diferentes fatores, como: a formação docente, o tempo de aula, a indisponibilidade de recursos, materiais pedagógicos e de tecnologia, tanto para o professor quanto para o estudante cego. Além disso, o conteúdo de estudo e demais materiais pedagógicos eram predominantemente visuais, ocasionando barreiras no processo de aprendizagem do estudante cego. Como sugestão para minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento do aluno cego, os participantes da pesquisa indicaram a necessidade de um ambiente adequado e investimento em recursos de tecnologia para atender as necessidades desses alunos.

Após o contato com planos de aula elaborados a partir das estratégias do DUA, os professores apresentaram algumas questões.

É claro que aí é só um exemplo em outro contexto. **Nosso contexto é uma turma de 45 alunos.** Aí ainda tem os feriados. Então existem todas essas barreiras. Não estou dizendo que não possa ser feito. É claro que a gente vai extrair alguma coisa. É tentar dentro das nossas possibilidades (PD).

Aparece barreira de todo jeito. A professora chega e quer fazer uma roda de conversa e **só tem 45 minutos**, só o tempo para organizar esses meninos já é uma barreira, é difícil (PB).

Temos **seis turmas de primeiro ano, como é que em uma aula de 45 minutos por semana eu vou construir esse material com esses alunos?** Não estou dizendo que não é válido, eu estou tentando me encaixar. **Como é que vai ser na prática** (PD).

É complicado, porque **parece utópico**, porque o professor, nessa correria, trabalha em uma, duas, três, quatro escolas, e pensar nesse planejamento requer muito tempo (PA).

Na teoria parece muito bom, mas quando você pega o conteúdo e vai olhar começa a se perguntar como é que faço agora para ajudar todo mundo (PB).

Nos relatos dos professores, fica evidente uma questão relativa à organização e estrutura de funcionamento da escola como elementos que dificultam o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a inclusão, por exemplo, o número de alunos por sala e o tempo da hora/aula, sobretudo na realização de uma atividade mais elaborada. A esse respeito, a pesquisa realizada por Felício (2017), que discute a inclusão de alunos no Ensino Médio a partir da visão de professores, aponta que a quantidade de alunos por sala, a falta de recursos materiais e adequação da escola são fatores que comprometem a realização da inclusão. No que se refere ao grande número de alunos por sala, colocado por um dos professores, a legislação educacional já traz uma orientação que poderia ser atenuante. No entanto, no Ensino Médio, o que fica definido é o limite de estudantes por turma, que segundo o “Caderno de Orientações Pedagógicas” do estado do Maranhão (Maranhão, 2023b) é de 45 alunos, e cada turma só pode matricular 3 alunos com o mesmo tipo de deficiência (Maranhão, 2002). E segundo o Manual de Orientações para Implementação do Referencial da Educação Especial para Educação Básica (2023), nas classes regulares, recomenda-se a matrícula conforme o Referencial da Educação Especial para a Educação Básica: até 2 estudantes com Deficiência Intelectual, somente 1 estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), até 3 estudantes com surdez, até 3 estudantes com deficiência visual. Verifica-se, portanto, que não há um consenso em relação à quantidade, porém é preciso observar as condições para além do acesso à matrícula, é importante que os estudantes tenham condição de permanecer e participar ativamente da construção de aprendizagem.

Essa compreensão de que a quantidade de estudantes por turma é fator desafiador, que limita a organização de ambientes de aprendizagem acolhedores das necessidades dos estudantes, negligencia o fato de que a organização da prática pedagógica, objetivos, métodos,

materiais e avaliações afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa postura equivocada pressupõe que em turmas menos volumosas sempre haverá sucesso dos alunos (Rodrigues, 2006; Santos; Falcão, 2020).

Outro ponto importante nos excertos acima diz respeito à condição de trabalho dos docentes, como destacado nas falas: “seis turmas de 45 minutos”, “ter que trabalhar em duas, três, quatro escolas”. Os professores reconhecem a importância da forma de planejamento do DUA, mas consideram sua realização no contexto de trabalho descrito uma espécie de utopia. Embora seja uma perspectiva negativa dos docentes, é necessário reconhecer que as condições de trabalho dos docentes afetam toda e qualquer prática, e, no caso do PAEE, isso se torna mais evidente.

Sobre o tempo para planejar, considerando a falta de tempo dos professores, verifica-se que a legislação educacional estipula que um terço da carga horária dos docentes deve ser destinado para o planejamento. No caso do estado do Maranhão, a orientação é de que o planejamento de aula deve ocorrer a cada 15 dias, por área de conhecimento e de forma coletiva.

Por outro lado, entende-se que há outros fatores envolvidos, e um muito importante e impactante no processo educacional é a desvalorização da profissão docente, que leva os professores a se sobrecarregarem de trabalho a fim de conseguirem recurso financeiro suficiente para sobrevivência. Portanto, o tempo que resta para planejar é quase inexistente. No entanto, as orientações para a equipe gestora das escolas estaduais do Maranhão indicam que a lotação de professores deve ser organizada de tal modo que os professores tenham lacunas no mesmo horário de aulas, “pelo menos duas aulas”, para que esses professores possam planejar juntos, de forma colaborativa.

Todavia, os professores visualizam possibilidades da aplicabilidade do DUA mesmo diante dos desafios que são apresentados. A professora PC, ao falar sobre seu plano de aula, identificou que existem barreiras que podem ser eliminadas quando o plano de aula é pensado a partir do DUA.

Eu sinto que faltou alguma coisa. Agora por esse olhar do DUA a gente vê que poderia ter feito mais (PC).

Eu não sou de inovações, eu sou muito... Para alcançar o que você está falando vou precisar lutar (PA).

Dá para melhorar (PC).

Eu não sabia, não tinha conhecimento. Mas assistir àquele vídeo, só pude assistir hoje. Observei que tem muitas coisas que eu já fiz, mas que eu não sabia que eram dos princípios do DUA, mas eu fazia algumas coisas (PB).

E hoje você percebeu que?... (PIAEE).

Eu, olha, isso aqui eu já fiz, já usei! Essas formas aqui que ela está dizendo, inclusive, nesta atividade aqui, nesse plano de aula que eu trouxe (PB).

Nos excertos trazidos, é possível constatar duas posições bem distintas quanto aos efeitos da formação e do conhecimento em relação ao DUA. Uma é a dos docentes que percebem, até com certa satisfação, a descoberta de algo positivo para sua prática e até mesmo de algo que já utilizava, mas talvez sem saber da importância daquela estratégia para a inclusão. Nesse sentido, a Ação Formativa atuou como processo de reflexão sobre a própria prática. O efeito positivo da formação continuada baseada no DUA e na perspectiva da colaboração foi apontado por Prais e Vitaliano (2021) em um estudo que teve como objetivo analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com as pesquisadoras, os estudos

Culminaram em possibilidades de uma análise teórica das situações do dia a dia, ao mesmo tempo em que permitiu às professoras colaboradoras um distanciamento suficiente para pensar em suas práticas pedagógicas, fonte de pesquisa e de intervenção. Tais estudos qualificaram tanto a percepção sobre as ações educativas de cada uma delas quanto ao entendimento dos pressupostos da educação inclusiva, bem como o papel delas nesse contexto (Prais; Vitaliano, 2021, p. 233).

Por outro lado, uma das falas do excerto anterior traz um posicionamento de resistência quanto ao planejamento baseado no DUA, entendendo-o, equivocadamente, como “inovações”. A compreensão do DUA sob a ótica da inovação pode ser prejudicial, por revelar a não compreensão real da sua significação, além do risco de vê-lo como mais um modismo da área educacional. A resistência a uma abordagem mais inclusiva por parte de alguns professores foi identificada também na pesquisa de Felício (2017). Para a autora, alguns fatores como falta de estrutura, falta de capacitação, de materiais pedagógicos básicos, dentre outros, contribuem para essa resistência.

Por fim, os professores identificaram a importância do trabalho colaborativo para efetivar a inclusão escolar. A partir das discussões os professores apresentaram sugestões para desenvolver o planejamento de forma colaborativa, pois acreditam que trabalhar juntos pode fortalecer o processo de inclusão e ainda facilitar o trabalho pedagógico por meio do compartilhamento de ideias. Por outro lado, compreendem que o trabalho colaborativo é um processo.

Eu acho que a colaboração é importante para o processo de ensino e o aprendizado como um todo, inclusive a inclusão. Acho que quando se planeja junto você chega mais longe (PE).

Eu **vejo como necessário**, se a gente está nessa perspectiva, nessa busca, decidir pelo menos um **encontro uma vez por mês**, porque existe o Horário Pedagógico para isso. **Eu estou sentindo falta desses encontros de planejamento produtivo (PD).**

Não tem discussão para o planejamento (Pesquisadora)?

Nunca foi concretizado esse momento aqui (PIAEE).

Mas esse curso que você está oferecendo a gente está discutindo isso, e eu posso levar essa discussão para o momento do meu planejamento. Mesmo que não tenha sido uma atividade pensada pela escola, mas através de você (PA).

É visível que isso aqui não é perda de tempo, é fato. Veja só, nós temos quantos professores das áreas de Linguagens? Quantos tem aqui? Então, toda vez só bate na estória da avaliação adaptada, e o processo fica como? (PD)

Colaboração é [...] como qualquer outro tipo de relacionamento, que é feito de fases, de processos e de etapas, e tudo isso vai demandar tempo, aprendizado, tempo para conhecer o outro, para ter empatia pelo outro, aí que vem essa questão da colaboração (PIAEE).

Os relatos indicam a necessidade de parceria para o planejamento de aula, momentos de reflexão e discussões voltadas à busca de soluções de questões do cotidiano da escola. Percebe-se que os professores reconhecem o trabalho colaborativo como sendo ação positiva para desenvolver aulas mais acessíveis. Nessa perspectiva, o estudo de Carvalho (2018), desenvolvido com professores do Ensino Médio e voltado para a formação continuada colaborativa para desenvolver práticas inclusivas, apresentou resultados semelhantes. Os professores, após processo formativo, passaram a mudar suas posturas diante da Educação Especial, além de proporcionar reflexão sobre a prática docente e a articulação para o planejamento. Nessa mesma pesquisa, Carvalho (2018, p. 39) compreende que o

trabalho colaborativo só poderá ser efetivado se os profissionais envolvidos nesse processo se despirem do paradigma do trabalho docente isolado [...] trabalho colaborativo pressupõe um trabalho integrado e contínuo, elaborado em parceria, com o intuito de atingir resultados mais significativos (p. 39).

Portanto, a colaboração em contexto formativo possibilita que os professores se familiarizem com a ideia e possam usá-la em seu contexto de trabalho.

Nos relatos, verifica-se o descumprimento das recomendações postas pelo Caderno de Gestão Pedagógica 2023 (Maranhão, 2023a), pois este propõe que o planejamento deve ocorrer de forma coletiva, a cada 15 dias, por área de conhecimento. Apesar de os professores da Educação Especial não serem mencionados no documento, pressupõe-se que possam participar desses encontros. No entanto, essa organização fica a cargo da equipe gestora, e esta nem sempre tem condições de viabilizar esses encontros devido à estrutura organizacional do sistema educacional.

3.2.4 Implicações do DUA para planejamento de aula: reflexões dos professores

Durante os encontros, os professores refletiram sobre o planejamento de aulas e as barreiras didático-pedagógicas que podem surgir no desenvolvimento da aula, interferindo no acesso dos estudantes ao currículo. Além disso, puderam discutir sobre ações pedagógicas voltadas para minimizar ou eliminar as barreiras de aprendizagem que surgem durante a construção do plano de aula e, conseqüentemente, na implementação dele. A seguir, estão alguns desses momentos de construção entre eles.

Quadro 5 – Atividade de produção textual.

- Quais seriam as barreiras desse tipo de atividade e como eliminá-las, pensando na sala de vocês (Pesquisadora).
- O aluno não consegue escrever de forma legível. Aí esse tem necessidade de fazer tarefa de produção (PB).
- Uma forma seria usar a oralidade (PD).
- Olha, essa atividade aqui, que é uma crônica sobre essa cena que eles veem aqui [mostrando a atividade impressa]. Alguns conseguiram visualizar direitinho, e teve aluno que falou: “professora, não consegui distinguir, porque está em preto e branco, se tivesse colorido eu teria conseguido fazer”. Há essas exigências também. Mas peguei a imagem e fui fazendo uma pergunta: “me diga o que você está conseguindo ver, oralmente”. A adaptação nesse sentido, pois faça apenas o que você consegue observar e relatar o que você está vendo (PC).
- Pode mostrar gesticulando, porque a linguagem corporal é importante (PD).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Percebe-se que os professores, quando são instigados a olhar para suas salas de aulas e para todos os estudantes, identificam possíveis barreiras que impedem o estudante de aprender. Isso implica repensar a prática com um olhar mais crítico e atento para a heterogeneidade da sala de aula.

Os professores demonstraram ter consciência sobre as barreiras de acesso à aprendizagem que estão presentes em suas turmas. Olhar para a sala de aula buscando identificar e compreender o melhor caminho para superar as barreiras na construção do conhecimento propiciou aos professores identificar novas possibilidades e buscar novas alternativas para permitir que todos os alunos possam participar das atividades e tenham acesso ao currículo.

Quando o planejamento segue a estrutura DUA, evita-se o improviso, pois cada atividade é desenvolvida com intencionalidade. Anteriormente ao planejamento, é necessária investigação das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes (Libâneo, 2012). Isso permite que o professor pense nas variabilidades de abordagem do conteúdo, assim como objetivos, métodos, recursos e estratégias que melhor respondem e acolhem a heterogeneidade daquela sala. Os estudos de Silva (2021) sobre planejamento colaborativo subsidiado pelo DUA evidenciaram que planejar aula a partir das estratégias do Desenho Universal para a

Aprendizagem pode “atender o desenvolvimento pessoal do aluno e perceber as barreiras que são quebradas quando se concebe o aprendizado de maneira heterogênea” (Silva, 2021, p. 53).

É importante evidenciar que os professores conhecem a realidade de seus alunos. Isso permite que eles possam indicar quais estratégias podem ser desenvolvidas, segundo determinada turma, o que representa uma das principais características da abordagem do DUA. Não conhecer os alunos, ou planejar sem considerar a heterogeneidade da sala de aula, implica planos de aula inflexíveis, ensino tradicional, que não atendem aos princípios da inclusão escolar.

As sugestões apresentadas pelos professores são ações simples que facilmente, sem demandar muito esforço ou tempo, podem muito bem ser aplicadas junto aos estudantes. Contudo, é necessário que os professores estejam dispostos e tenham condições para esse momento de reflexão e colaboração, bem como reflitam sobre questões fundamentais para identificar quais barreiras impedem os estudantes de aprenderem e, assim, evitar improvisos que ocorrem no momento da aula, como observado no relato de PC (Cast, 2018).

As discussões seguiram ampliando as reflexões em torno do planejamento de aula, oportunizando ao grupo de professores pensar sobre aspectos da construção do plano de aula que corroboram a organização e o desenvolvimento de aulas mais acessíveis, com destaque para questões que antecedem ao planejamento.

Quadro 6 – Refletindo sobre como elaborar planos de aula a partir do DUA.

- O que eu devo pensar antes de planejar a aula a partir do DUA? Quem são meus estudantes? (Pesquisadora)
- O problema é esse conhecer o estudante. Os níveis, a gente sabe que existe essa diversidade, mas contemplar a especificidade é o desafio (PC).
- Porque a gente precisa conhecer quais são as barreiras desse aluno aqui (PB).
- Qual é o objetivo? (Pesquisadora)
- As barreiras não deveriam vir antes dos objetivos? Porque seria quem são os estudantes, quais são as barreiras? Aí sim eu vou ver qual é o meu objetivo (PD).
- Mas depois que traço os meus objetivos ela também aparece (PC).
- Depois dos objetivos também aparecem barreiras (PIAEE).
- Essas barreiras não estão ligadas diretamente aos estudantes, podem estar nos objetivos, exemplo, qual a barreira para alcançar esse objetivo? (Pesquisadora)
- Qual estratégia eu vou usar para romper essa barreira? (PC)
- A maior barreira que eu estou encontrando é a questão da falta de leitura, eles não sabem ler (PD).
- Aí só se a gente partir para imagens, porque temos muitos alunos aqui no Ensino Médio que não sabem ler e escrever (PB).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Esse diálogo mostra a dificuldade dos professores em pensar planos de aula com a proposta de diversificação das ações pedagógicas, que envolve um plano flexível voltado para atender um maior número de estudantes presentes em sala. Essa dificuldade também apareceu

anteriormente, na Etapa 1, que trata das percepções dos docentes. Contudo, as discussões entre os docentes possibilitaram identificar as barreiras pedagógicas que estão em sala de aula, e o momento que antecede a descrição do plano parece ser o mais desafiador, pois demanda conhecimento sobre os alunos em todos os aspectos, para identificar as barreiras que possam interferir na aprendizagem e buscar alternativas para removê-las.

Desse modo, para que os planos sejam coerentes com a realidade dos seus alunos, algumas questões são pertinentes para promover a reflexão dos professores sobre o melhor desenho pedagógico para organizar conteúdo, objetivos, recursos e matérias, métodos e estratégias, de forma a conduzir o ensino de forma consciente. Essas questões são destacadas no estudo de Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 22-23):

A primeira pergunta que guia essa elaboração é: o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? A segunda pergunta é: durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressarem aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? A terceira é: de que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos?

Nessa perspectiva, o professor terá maior chance de organizar um plano real, ou seja, um plano que vai ao encontro da realidade dos estudantes e que reconheça habilidades, potencialidades e preferências. Portanto, isso requer um planejamento que reconheça as diferenças individuais por meio da variedade de ações que podem beneficiar uma gama de estudantes. Nesse sentido, o professor, ao planejar com base na estrutura do DUA, faz reflexão sobre o contexto de ensino e seus estudantes, de modo a identificar o melhor percurso para que todos os estudantes tenham condições de acesso à aprendizagem sem barreiras e desenvolver estratégias de ensino que se alinhem às necessidades dos estudantes.

O plano de aula elaborado a partir da estrutura do DUA preocupa-se em projetar ambientes flexíveis que sejam capazes de acolher uma variedade de situações acadêmicas. O foco do DUA está no ambiente, e não no aluno em particular. Desse modo, o professor, ao incorporar o DUA no seu planejamento, pode “atender ao desenvolvimento pessoal do aluno e perceber as barreiras que são quebradas quando se concebe o aprendizado de maneira heterogênea” (Silva, 2021, p. 53). Pois o objetivo do DUA é identificar barreiras de acesso ao currículo e que impedem a aprendizagem e reduzir essas barreiras por meio da diversificação de estratégias de ensino (Rose; Meyer, 2002).

3.2.5 Elaboração e avaliação dos planos de aula com base no DUA: colaboração entre os professores

Durante a elaboração do plano, a professora de Educação Especial PIAEE manteve diálogo constante com os professores da área de Linguagens e mostrou-se solícita em todo o processo, apontando sugestões, tirando dúvidas voltadas para o estudante PAEE. Os demais professores compartilharam experiências e apresentaram sugestões, mostrando-se dispostos a elaborarem planos de aula baseados na estrutura do DUA, como pode ser observado posteriormente nos excertos.

Inicialmente, o grupo de professores reuniu-se para discussão conjunta sobre conteúdo com atenção para as estratégias de representação. PIAEE, PB e PE discutiram sobre recursos pedagógicos que permitem variar as formas de apresentar o conteúdo. À medida que as discussões avançaram, novas estratégias foram apresentadas pelos professores.

O momento de construção conjunta pode ser identificado no quadro a seguir.

Quadro 7 – Momento colaborativo: discussões iniciais.

Momento colaborativo entre PB, PE e PIAEE, para a escolha de conteúdo, metodologias e estratégias de ensino.

- Qual o conteúdo? (PIAEE).
- Vou colocar poesia, Drummond, Cecília Meireles, principalmente (PE).
- Aí a gente pode pegar as **imagens** dos escritores. Esse é um intelectual que escreveu no século tal. Tudo com a imagem dele projetada ali no quadro ou impressa num **cartaz**. O nome dele é esse, e escrevia a poesia que falava sobre isso... Colocar onde nasceu, onde viveu, o que fazia. E seu destaque na sociedade brasileira por conta disso... A importância dele para a literatura brasileira (PIAEE).
- Sim, sim. Associando a imagem (PB).
- As temáticas, ali também falam muito sobre cotidiano (PE).
- Você dá três informações importantes sobre aquela figura. Acredito que três informações importantes já dão para pegar (PIAEE).
- Eu vou **trazer para as meninas, mas ao mesmo tempo eu estou alcançando os outros**. Vai ter aquele que vai achar mais fácil, mas **vou alcançar aqueles com dificuldade de leitura** (PE).
- Sim. **Até porque o Desenho Universal para a Aprendizagem não é só para Educação Especial, o DUA é para todos** (PB).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Os excertos evidenciam o cuidado dos professores em trazer para o plano elementos da abordagem do DUA, buscando variar a forma de apresentar o conteúdo de modo que todos sejam beneficiados, inclusive o estudante PAEE. As estratégias vão surgindo e se aprimorando a partir do apoio colaborativo dos demais professores e do profissional da Educação Especial. Assim, a indicação é que o professor, nesse planejamento, tenha um olhar mais atento aos estudantes, observando as suas potencialidades e não as dificuldades, sem preocupação direta com adaptação individual.

Nessa direção, Zerbato (2018) indica que o DUA pode atuar como suporte para implementar a inclusão de estudante PAEE, ao mesmo tempo que consegue envolver outros estudantes nas mesmas atividades que são desenvolvidas, por exemplo, o mesmo recurso/suporte para estudantes com deficiência visual e para alunos videntes. Desse modo, o professor pode diminuir suas demandas, uma vez que um único recurso pode ser usado por diferentes sujeitos, sem que seja necessário fazer um para cada estudante. Isso é possível quando o recurso didático é elaborado a partir do DUA.

Vale destacar que a reflexão sobre as estratégias de ensino com os pares (professores da mesma área) e professor da Educação Especial ampliou o repertório dos docentes e deixou o processo dinâmico e mais leve. O trabalho conjunto possibilitou aos professores pensar em recursos pedagógicos com maior alcance de estudantes e ainda promoveu a aprendizagem entre os docentes. O trabalho colaborativo é recomendação das políticas de Educação Especial, dado o reconhecimento do potencial da articulação entre os professores para viabilizar o processo de inclusão escolar, como observado na Resolução n. 04/2009, em seu Art. 13 (inciso VIII), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3).

Durante as discussões voltadas para o plano de aula, PB e PE buscaram embasamento na proposta do DUA, levando em consideração seus princípios. Isso é indicativo de que os encontros formativos proporcionaram aos participantes a aplicação de conhecimentos e a reorganização de outros. Esse resultado corrobora o estudo de Zerbato (2018), desenvolvido em contexto parecido, quando se trata da questão formativa de modo colaborativo sobre o DUA.

Os conhecimentos teóricos sobre o DUA trabalhados durante o Programa de Formação possibilitaram ao professor a assimilação e execução de práticas que potencializam a participação e o aprendizado de maneira mais rápida do que a implementação de uma estratégia específica de ensino para o estudante PAEE (p. 231).

Desse modo, a colaboração e o conhecimento teórico sobre o DUA têm potencial para promover a aprendizagem, assim como a inclusão de todos os estudantes, diminuindo a necessidade de realizar adaptações para o PAEE.

Outro estudo, desenvolvido por Silva (2021), endossa essa percepção, em um contexto parecido, utilizando a abordagem colaborativa no processo formativo a partir do desenvolvimento de uma formação sobre DUA para professores de matemática do Ensino Médio, por meio da elaboração de roteiros de planos de aula. O resultado demonstrou que a

formação colaborativa proporcionou envolvimento dos professores em diferentes aspectos do ensino, ampliando o conhecimento dos participantes.

Portanto, planejar em parceria permitiu aos professores construir e reconstruir ideias, relacionar conhecimento de experiência de vida com conhecimento teórico e conhecimento da prática, a partir da subjetividade de cada professor envolvido (Ibiapina, 2008). Essas trocas permitiram que o professor PE pudesse reavaliar conteúdos, objetivos, tempo e estratégia de ensino, considerando esses fatores para a viabilidade de aplicação do plano em sua sala de aula. Essa construção pode ser identificada no excerto a seguir.

Quadro 8 – Plano 1: construção colaborativa.

- Eu estou pensando em **dois objetivos**: trabalhar as características gerais do autor, quem é o autor e a produção poética dele; identificar o autor com as imagens, para eles reconhecerem, associar; produção poética. Eu posso pegar a poesia de cada um deles. Vou fazer isso em duas aulas. Vou trabalhar só com Drummond e Cecília (PE).
- **Faz a leitura e faça perguntas**, assim: **gente, você já se viu em uma situação dessa aqui em algum momento** da vida de vocês? Ou uma situação que vocês só observaram de longe? (PIAEE).
- Verdade. **Eu até gosto de fazer isso** (PE).
- Coloca como ele expressava a visão dele sobre a rotina das pessoas daquela época (PIAEE).
- Primeiro **nós vamos para os dados de identificação**. Organiza tudo direitinho. Coloca o número de aluno com necessidades especiais, os alunos PAEE, a **disciplina**, os **objetivos, encaminhamentos metodológicos** (PB).
- **Eu estou fazendo, mas está bagunçado**, mas eu entendi (risos), coloquei tudo aqui. Vou fazer igual ao teu. Docente, turma, número de alunos, aluno Público-Alvo da Educação Especial, disciplina, conteúdos objetivos. **Então eu vou só fazer os encaminhamentos**. Engraçado que a **gente vai percebendo que algumas coisas a gente já fazia**, outras não. Essa coisa de perguntar... (PE).
- **Você vai descrever as suas ações** (PB).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

O diálogo entre PE, PB e PIAEE traz para a discussão características do plano baseado no DUA, voltadas para a variabilidade de apresentar o conteúdo e para engajamento dos estudantes, sendo as sugestões acolhidas pelo participante PE. Além disso, demonstram preocupação com a organização e estrutura do plano para atender a heterogeneidade da turma, bem como as características do DUA. Contudo, vale ressaltar a dificuldade em trazer para o planejamento, de forma detalhada, os elementos do Desenho Universal para a Aprendizagem, o que pode ser justificado pelo pouco tempo de contato dos professores com a abordagem teórica do DUA.

Enquanto elaboravam o plano, o professor PE percebeu que algumas ações didáticas já estavam sendo desenvolvidas em sua aula. Porém, essas ações, além de não terem constância, não têm intencionalidade, portanto não se caracterizam como DUA. Cast (2018) ressalta que o

plano elaborado a partir do DUA deve ser projetado desde o início para a diversidade da turma e para eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem e a inclusão dos estudantes.

Resgatando falas anteriores de PB, outra percepção que deve ser sublinhada é quando ele identifica que no plano de aula as ações devem ser descritas, uma vez que os professores têm o hábito de planejar aula sem o passo a passo das ações didáticas, apenas com observações voltadas para o PAEE, e resistem as mudanças, mesmo após o conhecimento sobre as estratégias do DUA. Isso pode ser percebido quando, após toda a discussão sobre recursos, estratégias, matérias, metodologias e variabilidade desses recursos para proporcionar um ensino de qualidade a todos, ainda assim, no momento de escrever o plano, PE indica fazê-lo de forma resumida, como de costume.

Desse modo, corre-se o risco de desenvolver aulas improvisadas, distanciando-se da prática pedagógica subsidiada pelo DUA, que tem como pano de fundo a diversidade da sala de aula. No DUA, consideram-se as diversas formas de aprendizagem e interesses, para projetar ambientes que sejam favoráveis para todos adquirirem conhecimento, exigindo que as ações pedagógicas sejam flexíveis e deem condições para o acesso, permanência e participação com aprendizagem.

Nelson (2021), sobre a abordagem do DUA, pontua que sua aplicabilidade é um processo, portanto, demanda tempo para que os professores tenham familiaridade para desenvolver cada aspecto das diretrizes de forma natural, pois inicialmente parece ser algo fora da realidade devido a todos os aspectos a serem considerados. Nesse sentido, a mesma autora indica que os professores devem iniciar a aplicabilidade do DUA de forma gradual, podendo ser a partir de um princípio, até que isso se torne natural para o professor.

Na elaboração do plano da professora PB, a maior discussão é sobre a variabilidade de estratégias e recursos que podem ser usados na implementação da aula. Nesse plano de aula, PB demonstra ter se apropriado de conceitos básicos sobre o DUA, pois consegue visitá-los no momento de pensar as estratégias de ensino e cita várias formas de apresentar o conteúdo e motivar os alunos a participar das atividades.

Quadro 9 – Plano 2: construção colaborativa.

- **É sobre o respeito?** (PIAEE).
- **Sim** (PB).
- É interessante **introduzir esse tema fazendo perguntas** (PIAEE).
- A gente pode **começar com uma conversa sobre o tema** (PB).
- **De acordo com as respostas, a gente vai introduzindo as perguntas.** Tem muitas dinâmicas sobre esse tema (PIAEE).
- Devo trabalhar também a crônica que é sugestão da Seduc (PB).
- Pode ser essa aqui (PIAEE).

– Sim, **no geral, as crônicas são situações do cotidiano**, uma conversa, uma discussão em um restaurante (PE).

– Mas aqui tem várias. Essa eu já li, “A história de Um olhar”, que conta a história de um rapaz que se sente excluído, ele sempre observa pela janela os alunos passarem para a escola, e desperta a curiosidade (PB).

– Pode **ser feito isso na prática, na própria sala de aula**. Usa como **espaço para encenar a crônica**. Pode ter aluno que **queira fazer isso no caderno, que queira desenhar, pintar** (PIAEE).

– É, o DUA **tem que trazer essa mensagem para todos. Tentar atingir todos da sala. De que jeito essa crônica poderia chegar a todos? Uma dramatização? Porque a leitura eu faço** (PB).

– Eu acredito que a forma é **dramatizar**. Depois **introduz com a leitura mesmo. Já seleciona de 5 a 7 alunos que vão ser instruídos para proceder de como fazer essa dramatização** (PIAEE).

– **Depois da crônica eu vou formar duplas que vão se conhecer**. Aqui é onde eles vão praticar o respeito. **Eu pensei, e o surdo**, que não fala, como é que vai conversar? E os que têm dificuldades de escrever? Porque aqui tem as questões de escrever. Aí pensei nas barreiras. Tem alunos que não escrevem direito. Então eu coloquei, **vocês podem só conversar e se quiserem podem registrar o diálogo**. Se tiver dificuldade de **registrar diálogo, conversa**. Para os que têm dificuldades com a escrita. Para os que são surdo eles vão ter auxílio da intérprete aqui. Como **atividade a indicação de um livro, um filme, um vídeo, pode trazer para a sala de aula em outro momento** (PB).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Durante todos os encontros, PB mostrou-se muito empolgada com a temática e com a possibilidade de aprender sobre a inclusão escolar. Após os encontros formativos, ela conseguiu contribuir de forma significativa com o planejamento dos outros professores, a partir da compreensão sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Nota-se que PB vai fazendo uso da reflexão sobre sua prática para ampliar as ideias, somando-as à teoria e às experiências subjetivas. Esse movimento de saberes é responsável pela construção e pela mudança na forma de pensar e conceber o ensino em diversos aspectos que propõem modificar e reorganizar o novo conhecimento (Tardif, 2014). Além disso, as trocas entre os professores e professor do AEE contribuíram para a dinâmica das discussões, trazendo novos elementos para a reflexão, corroborando a qualidade do plano elaborado.

Nesta discussão, os professores apresentaram alguns dos elementos do DUA. Para cada um dos princípios do DUA, foram apresentadas no mínimo duas opções para implementar na prática pedagógica de ensino, com a intenção de eliminar barreiras que impedem o estudante de acessar o currículo. Isso vai ao encontro do que foi observado nos planos anteriores, principalmente da PC, com a visão mais limitada sobre recursos e estratégias de ensino.

Os professores, ao elaborarem o plano de aula, apresentaram uma postura diferente em relação às metodologias e às estratégias de ensino. Eles tiveram o cuidado de buscar recursos pedagógicos que favorecessem estratégias de ensino mais universais, com as quais a maioria dos estudantes pudesse ser contemplada pelo plano de aula e tivesse condições de acesso ao currículo comum. As reflexões em torno do plano de aula evidenciaram que as percepções sobre inclusão e deficiência ganharam novas nuances, pois os professores demonstraram a

intenção de elaborar um plano a partir do conhecimento adquirido durante os encontros formativos.

Durante a elaboração do Plano 3, PC e PIAEE trabalharam em parceria. Após PC relatar sobre o conteúdo a ser trabalhado, PIAEE apresentou diversas sugestões para que houvesse várias formas de representação, ação e expressão e engajamento dos estudantes.

Quadro 10 – Plano 3: construção colaborativa.

<p>– Vou trabalhar o Realismo. A primeira coisa que eu tenho que fazer aqui é a distinção entre Realismo e Romantismo. O Romantismo são as cenas mais românticas utópicas. O Realismo, a frase de desígnio é “a vida como ela é”, ela retrata a vida em si. Pensei em projetar essas imagens para identificar o Realismo para fundamentar melhor e contrastar com o romantismo (PC).</p> <p>– A melhor forma de fazer essa comparação é com um vídeo (PIAEE).</p> <p>– Vídeo que traz as características e que seja com áudio também. Além da oralidade, a gente vai mostrar os dois autores que foram mais importantes no realismo, que é o Machado de Assis e Aluísio de Azevedo (PC).</p> <p>– Tem até livro aqui na Biblioteca. Tem vários (PIAEE).</p> <p>– Para atividade extraclasse, os alunos vão fazer essa distinção e a biografia (PC).</p> <p>– Já tem recurso visual (PIAEE).</p> <p>– Visual e a parte escrita. O livro traz muita informação. E dentro disso aqui a gente vai destacar para a verificação da verossimilhança dentro do realismo. A parte mais difícil é fazê-los entender a verossimilhança dentro do texto (PC).</p> <p>– Na minha opinião o ponto chave é? Primeiro vamos esmiuçar a palavra. Copia e faz a semântica da palavra (PIAEE).</p> <p>– No texto aparece “Era uma Vez”, no caso aí inverossímil. Quando é verossímil, ele vai dizer em tal dia, em tal lugar. Eu puxo inclusive a notícia como sinal de verossimilhança, exemplo, aconteceu algo em tal lugar. Colocar aqui, analisar a imagem (PC).</p> <p>– Explica direitinho cada detalhe e pergunta o que entendeu da imagem (PIAEE).</p> <p>– Eu coloquei como objetivo: conhecer a literatura do Realismo; identificar a verossimilhança na produção realista; estabelecer a distinção entre Realismo e Romantismo. A sugestão de estudo é o filme, as pinturas, fazer o histórico desses autores e da produção deles, mostrando onde está o aspecto realista. Uma sugestão boa é criar cartilhas com esses autores que mais se destacaram (PC).</p> <p>– Isso é bom, porque todo mundo consegue aprender bem na produção. Quando a gente produz uma maquete, qualquer material concreto a gente aprende muito (PIAEE).</p> <p>– Agora falta a parte de avaliação (PC).</p> <p>– A produção (PIAEE).</p> <p>– Eles vão produzir a cartilha (PC).</p> <p>– O glossário, se for usar textos, para eles produzirem, para eles pesquisarem o significado (PD).</p>

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

É muito interessante verificar o processo, ou seja, como a percepção dos professores ganha novas perspectivas diante da ação de planejar a aula a partir do DUA. Embora os professores não expliquem os detalhes de como desenvolver cada uma das ações, fica evidente a intenção de elaborar um plano de aula com diferentes estratégias para que ocorra o ensino-aprendizagem.

Mais do que isso, os professores perceberam e reconheceram a necessidade de usar vários recursos para promover a aprendizagem dos estudantes, sem preocupação direta com adaptação da atividade, mas com ações voltadas para o reconhecimento das potencialidades dos

estudantes. Vale ressaltar a importância do trabalho colaborativo entre professores para elaborar um planejamento, apresentando variabilidade de estratégias em prol de um objetivo único por meio das trocas de informações e valorização das experiências de cada profissional envolvido.

Por fim, o Plano de Aula 4 refere-se ao conteúdo que o professor de Educação Física iria trabalhar. Vale destacar que em todos os planos de aula os professores buscaram atender às características do DUA, a partir da realidade de sua turma. Em todos os momentos houve colaboração entre docentes regentes que tinham domínio do currículo e os profissionais da Educação Especial. Durante o planejamento, com a participante PD não foi diferente. Assim, o profissional da Educação Especial (PIAEE) em colaboração com o professor da sala comum (PD) pensaram estratégias para melhor atender a diversidade da turma, assim como meios para implementá-las.

Quadro 11 – Plano 4: construção colaborativa.

- O conteúdo será sistema circulatório (PD).
- **Identificar os órgãos do sistema circulatório.** A gente pode **pegar aquele esqueleto, imprimir as imagens e colocar os meninos para identificar esses órgãos. Pode pedir para os alunos colocarem** as imagens em cada lugar, pode ser até usando a fita mesmo. **O vídeo pode explicar muito bem** como acontece a circulação sanguínea. **Tem uns vídeos muito bons no YouTube** (PIAEE).
- Utilizar várias formas de apresentar o conteúdo. Como? **Escrevendo o título**, incitando a participação de todos usando **tema gerador. Perguntando sobre o sistema circulatório**, se o sistema circulatório pode ser comparado ao sistema de **distribuição de água** (PD).
- Vem de onde? Vem do rio. Vai para onde? (PIAEE).
- **Os canos vão diminuindo** de espessura assim como o calibre das veias e das artérias (PD).
- O que você **pode fazer é um esquema corporal gigante com papelão para colocar para eles montarem como um quebra cabeça. Colocar no palete**, todo o sistema circulatório ampliado para eles colarem, fazendo o quebra cabeça (PIAEE).
- **Apresentar a videoaula; pedir para a turma apresentar o vídeo em grupo. Apresentar material alternativo que apresenta os órgãos do sistema respiratório. Depois com esse material alternativo construir o sistema circulatório. Agora eu não sei como** (PD).
- **Com as imagens do sistema circulatório ampliado** (PIAEE).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Percebe-se que a professora PIAEE identifica de imediato a dificuldade da professora PD em pensar estratégias alinhadas aos princípios e diretrizes e inicia a conversa já apresentando sugestão de como apresentar o conteúdo. Essa parceria entre as professoras permitiu que PD visualizasse outras estratégias que, de forma individual, não estavam visualizando. Portanto, o processo formativo deu possibilidades para que os professores reconhecessem o trabalho colaborativo entre todos os professores, como um processo que contribui de forma efetiva para melhorar a qualidade do ensino, assim como promover a aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, Zerbato (2018, p. 218) salienta:

O trabalho colaborativo está diretamente ligado aos princípios do DUA, tanto para fomentar a colaboração entre os alunos durante as atividades como entre os profissionais que trabalham em um contexto de inclusão escolar. Quando se trabalha em conjunto, automaticamente são agregados novos conhecimentos e experiências.

Na parceria, durante todo o processo formativo, assim como nos momentos de construção e discussão dos planos, foi possível identificar que os professores puderam refletir sobre as barreiras existentes na sala de aula, bem como sobre as barreiras pedagógicas. Além disso, os professores discutiram essas questões e pensaram novas ações no sentido de melhorar a qualidade da aula. O resultado dessa parceria pode ser identificado nas discussões para elaborar planos de aula. Os professores expressaram a compreensão de que o trabalho colaborativo, assim como a abordagem do DUA, podem contribuir para as práticas pedagógicas acessíveis.

Nesse sentido, Ibiapina (2008) pontua que a pesquisa colaborativa provoca o movimento de saberes à medida que produz conhecimento e promove a formação continuada por meio do estudo das questões práticas e teóricas. Assim, haverá a promoção dos conhecimentos dos docentes, em seus processos de estudos dos problemas presentes no contexto escolar.

Em relação à avaliação dos planos, foi possível identificar um avanço na reflexão para identificarem os princípios do DUA, apesar de elencarem algumas dificuldades encontradas durante o processo.

Durante a avaliação do plano de aula elaborado e aplicado pela professora PB, percebe-se que os professores, embora com dificuldade, conseguiram identificar princípios do DUA no plano.

Quadro 12 – Avaliando plano de aula a partir do DUA.

<p>Plano aplicado para as turmas de 1º ano de PB</p> <ul style="list-style-type: none"> – Temos estudantes com autismo e surdo. Como você apresentou esse conteúdo para a turma? (Pesquisadora). – Cheguei e falei sobre amizade e junto já falei sobre o respeito, que é uma via de mão dupla. Eu falei da cumplicidade, falei até da apresentação de seminário, que precisa de companheirismo. Aqui no seminário você pode ser cúmplice do seu amigo. Falei do coleguismo, da solidariedade. Depois, leitura do texto “A Cigarra e a Formiga” (PB). – Ela apresentou o conteúdo de forma expositiva e dialogada. E essa forma de apresentar o conteúdo trouxe questões para engajá-los. Como quando ela fala sobre respeito, companheirismo, do seminário na escola. Ela trouxe questões da vida deles (Pesquisadora). – Depois apresentei a música, tinha som e legenda no clipe. Os alunos gostaram (PB). – Tem os três princípios? Reflitam sobre a aula para identificá-los (Pesquisadora). – Teve a sensibilidade de perceber que a surda precisaria de imagens para entender a mensagem que ela estava passando (PIAEE). – Qual princípio está presente? (Pesquisadora). – Do engajamento (PD).

– Além do engajamento está o princípio da representação. Ela variou a forma de apresentar o conteúdo, observando o interesse da turma e para que a aluna pudesse perceber. Então é necessário variar a linguagem, os códigos. E o engajamento? (Pesquisadora).

– Quando eu cheguei eu falei sobre o assunto e falei sobre solidariedade, sobre seminário (PB).

– E incorporar essas atitudes e engajar nesse propósito (PC).

– Ela deu exemplos ótimos, o que você acha de ser cúmplice do colega que é tímido para ajudar no seminário (PIAEE).

– E o princípio da ação e expressão? Como o aluno vai mostrar que aprendeu? (Pesquisadora).

– No caso dela, que não faz nenhum tipo de avaliação quantitativa, é só observar o envolvimento nas atividades. Aqui nos objetivos da atividade 2, refletir como incorporar as experiências sociais cotidianas (PC).

– Aí no dia a dia a gente vai observando se eles aprenderam a se relacionar melhor, porque o tema era amizade (PB).

– Ela fez a avaliação durante o processo (PA).

– Tem essas questões reflexivas aqui, são 4. É uma forma de avaliar (PC).

– Nessa atividade para casa, como o aluno tinha que fazer? (Pesquisadora).

– Ela foi escrita. Essa outra foi discutida (PB).

– Vocês puderam perceber que é uma aula de projeto de vida, mas pode ser usada também em outras disciplinas. Nessa aula ela utilizou textos que podem ser usados dentro das atividades de língua portuguesa para a questão da leitura da escrita. Vocês perceberam que nessa aula ela conseguiu trazer alguns princípios, não de forma intencional, porque aqui ela não deixou claro todos os recursos que ela utilizaria, quais eram as formas de avaliar, e as formas como apresentar o conteúdo. Mas nem sempre a gente consegue desenvolver a aula e colocar todos os princípios. Os princípios e diretrizes vão depender dos objetivos da aula, do tempo etc. Exemplo, na primeira aula eu só consegui engajar os alunos. Acontece quando a aula é curta. Mas na próxima aula os alunos já estão engajados (Pesquisadora).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

É possível identificar, ainda que de forma tímida, que os professores contribuíram e observaram as características do DUA no plano de aula em avaliação. Esse processo de refletir juntos sobre estratégias de ensino amplia as possibilidades de construção de novas ideias e novos conhecimentos. A condução da pesquisadora possibilita aos docentes refletir sobre o plano e identificar os princípios do DUA (Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016).

Vale ressaltar que, quando esse plano de aula foi elaborado e aplicado pela participante PB em sala de aula, ela não tinha conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, mas, ainda assim, trouxe elementos dos princípios e diretrizes do DUA para o plano de aula. Sobre esse aspecto, Cast (2018) salienta que, embora isso ocorra, é importante observar que “barreiras aos objetivos de aprendizagem podem estar presentes”. Contudo, as diretrizes do DUA atuam como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de linguagens compartilhadas voltadas para a compreensão de objetivos, avaliações e métodos para que as experiências de aprendizagem sejam significativas, acessíveis e desafiadoras para todos.

A aplicabilidade do DUA está na quantidade de estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem usadas para desenvolver a aula. Para Nelson (2014), o DUA não é algo que deva ser feito, mas é uma ferramenta que direciona, por meio das diretrizes, a projeção de ambientes que minimizem as barreiras que interferem no processo de inclusão escolar e que maximizem as oportunidades de aprendizagem. As estratégias de ensino estão diretamente relacionadas aos

objetivos de cada aula. A partir do momento que o professor faz escolhas conscientes sobre estratégias de ensino, recurso e materiais pedagógicos, metodologias e avaliação, supõe-se que o professor esteja alinhado ao DUA. O Desenho Universal para a Aprendizagem pressupõe ações conscientes que conduzem o ensino voltado para a escolarização de todos os estudantes.

Percebe-se que os professores no decorrer dos encontros foram se apropriando de conhecimentos sobre princípios e diretrizes do DUA, uma vez que eles identificaram as suas características presentes no plano de aula que estava sendo avaliado.

A avaliação do plano elaborado e aplicado por PC em suas turmas trouxe novas reflexões sobre planejamento de aula. Os professores puderam refletir sobre o modo como vinham desenvolvendo suas aulas, observando o processo de inclusão escolar dos estudantes. Analisar os planos por etapas, buscando identificar cada um dos princípios e diretrizes do DUA, possibilitou observar de forma mais detalhada como cada princípio está interligado e o modo como se materializam nas ações desenvolvidas em sala de aula em direção ao objetivo estabelecido.

Quadro 13 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio da representação.

<p>Plano de aula elaborado e aplicado por PC.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Foram proporcionadas opções para percepção? (Pesquisadora). – No caso, foi só a leitura, a exposição oral, eles com o texto em mão, mas não teve essa parte de imagens durante a aula, só na parte da avaliação (PC). – Mas mesmo não estando explícito durante a aula o professor pode implementar isso (PA). – Nessa forma de apresentar o conteúdo existem barreiras para aprendizagem? (Pesquisadora). – Para o aluno que não sabe ler direito (PC). – A gente fica se perguntando depois, né, PC? A gente faz e só percebe quando vai trabalhar o conteúdo. Aqui no texto “Arte de Ser Feliz”, nós encaminhamos assim: o que é a arte de ser feliz, demonstrando situações que a deixavam feliz, aí fomos tentando repassar para eles entenderem isso aí. Mas só mesmo na escrita (PB). – O glossário poderia ajudar? Além do glossário, que alternativas teríamos? (Pesquisadora). – Imagens. Agora você falando eu percebo que o texto dá para representar perfeitamente, o barco, as flores, dá para fazer, e eu nem me toquei para fazer isso (PC). – Na minha aula eu só vim me tocar também quando fui falar da letra da música. Só depois que eu pensei na ideia do clipe (PB). – Eu já vi esse texto “A Arte de Ser Feliz” em livro que vinha com as representações em desenhos, o barco, as flores [...]. Por exemplo, aquele texto Aquarela, ele dá para representar muito bem (PC). – Estamos buscando no plano as diretrizes e pontos de verificação, mas isso não quer dizer que todos devem estar presentes (Pesquisadora). – É isso que eu estava me perguntando (PA). – Usei em duas turmas, uma tem aluno com autismo, e a outra tem dois alunos DI. Pelo menos os estudantes X e Y ficaram só ouvindo, não se integraram, porque não foi adaptada para eles (PC).
--

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

O plano de aula desenvolvido por PC é organizado de forma objetiva, sem descrever de forma clara as ações pedagógicas e os recursos didáticos e metodológicos usados para condução do ensino. Percebe-se uma visão limitada sobre a variabilidade de formas de

apresentar o conteúdo, e isso se traduz em práticas de ensino que oferecem pouco recurso direcionado para facilitar a aprendizagem e reconhecer as potencialidades dos estudantes.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo desenvolvido por Silva e Massaro (2022). O estudo ocorreu com professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e professor da Educação Especial. O objetivo foi analisar o processo de construção de roteiros de aula para o ensino de Matemática baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Foi um processo formativo colaborativo que resultou na elaboração de três roteiros de aula. A análise evidenciou que os roteiros de aula não apresentaram diversificadas opções para que o ensino ocorresse de forma flexível, assumindo diferentes maneiras de abordagem e proporcionando condições para que as diferenças individuais fossem respeitadas. Da mesma maneira, isso pode ser observado no excerto em análise.

Segundo Cast (2018), é necessário que as práticas pedagógicas pensadas para a inclusão escolar estejam alinhadas às múltiplas formas de autoenvolvimento, apresentação, ação e expressão. O plano em análise foi pensado para turmas homogêneas, situações inexistentes, dada a condição humana e questões estruturais.

Por outro lado, à medida que se seguem as discussões, os professores perceberam novas possibilidades de apresentar conteúdo, de modo a atender a heterogeneidade da sala de aula. Isso pode ser observado quando PC passa a identificar novas estratégias para apresentar o conteúdo para seus alunos, reforçando a compreensão de trabalho colaborativo apresentada nos estudos Zerbato e Mendes (2021, p. 12): “os pressupostos da colaboração, em união com os princípios do DUA, se mostraram ferramentas potentes para o planejamento de atividades mais inclusivas”.

As discussões envolvendo os aspectos das avaliações, ou seja, o modo como os estudantes expressam o conhecimento adquirido, permitiram aos professores reconhecer novas nuances nos aspectos de avaliação da aprendizagem. As discussões trouxeram aos professores novos recursos, novos olhares para o modo de pensar o *feedback* dos alunos diante do conteúdo que lhes são apresentados.

Quadro 14 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio da ação e expressão.

- Nessa atividade, como foi feita a avaliação? Existem formas diferentes para o aluno mostrar que aprendeu o conteúdo? (Pesquisadora).
- A intenção aqui foi eles entenderem o conceito de forma abstrata, teórica para depois dizer: a crônica acontece em tal espaço, em tal situação. Eles iam identificar esses elementos da crônica em um texto leve e breve. E se ele entender, a partir daqui é que ia começar a escrever: em tal lugar... (PC).
- Para o feedback quais opções foram apresentadas? (Pesquisadora).

- O feedback é só a **produção escrita** (PB).
- De que outra forma pode ser feita? (Pesquisadora).
- Aquela atividade que eu fiz, que tinha as duas situações-problema. Eu fiz o primeiro oral, e depois eu pedi que escrevessem também, cada um colocava a solução (PB).
- Eu não pedi para eles falarem sobre isso aqui. Inclusive a impressão ficou em preto e branco, aí ficou impossível de identificar (PC).
- Que **outras possibilidades** eu poderia apresentar aos alunos? (Pesquisadora).
- Uma **representação teatral?** (PD).
- Mas nós estamos falando da produção textual, para produzir uma crônica. **O que ela quer é um texto escrito** (PA).
- Professor, é isso que estamos nos propondo a aprender, a produção de texto não precisa necessariamente ser escrita (Pesquisadora).
- O aluno pode usar a oralidade (PC).
- Neste sentido, eu não concordo com você. Para essa atividade aqui, não. Ela falou que um gênero textual crônica, o texto escrito em si, foi isso que ela explicou (PA).
- Professor, se aluno não consegue escrever, de que forma ele mostra que entendeu as características do gênero textual crônica? (Pesquisadora).
- É por isso que as escolas particulares deixam muito o aluno especial de fora, porque se exige muito do professor (PA).
- Se eu puder projetar essa imagem no Datashow e alguém falar “olha, acontece isso e isso” (PC).
- Suponha que a professora esteja trabalhando para as olimpíadas de língua portuguesa, eles querem um texto escrito (PA).
- Professor, a avaliação ainda é tradicional, mas não podemos parar diante disso (Pesquisadora).
- Eu vi aqui uma possibilidade. Eu poderia pedir para que eles representassem essa cena, ou uma crônica de forma teatral, ou poderia dar essa imagem e perguntar o que eles percebem. Assim trabalharia a oralidade. Então seria teatro e oralidade (PC).
- É porque quando se fala no teatro, a cena da janela, ele pode pegar uma caixa e fazer uma janela, ou de repente uma árvore, aí pode ir fazendo essas coisas. Isso nessa história (PD).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Percebe-se que o plano apresentado não oferece meios variados para ação e expressão dos estudantes, não atende as múltiplas formas de aprendizagem que existem dentro da sala de aula, tampouco reconhece a individualidade do estudante para dar respostas sobre as oportunidades que lhe são apresentadas.

Cabe dizer que o princípio da ação e expressão está relacionado às redes estratégicas, que envolvem planejamento, gestão e execução da aprendizagem. Portanto, considerando as diferentes formas de aprender, devem-se oferecer diversos meios para que os estudantes, na execução de atividades, possam expressar o que alcançaram com as informações.

Desse modo, é possível projetar ambientes favoráveis à aprendizagem, a partir da estrutura do Desenho Universal para a Aprendizagem, que desenvolve planos norteados pela diversidade e pelos modos únicos de aprendizagem dos indivíduos. Assim, “o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição dos diversos componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA” (Nunes; Madureira, 2015, p. 138).

As estratégias do DUA oferecem uma estrutura para projetar ambientes que promovam a inclusão escolar, buscando diversificar e organizar o ensino a partir do reconhecimento da

heterogeneidade que existe em sala de aula, para assim identificar e eliminar as barreiras que limitam o acesso ao conhecimento, ampliando as oportunidades de aprendizagem para uma gama de indivíduos. Isso é possível quando se repensa a estrutura do currículo para torná-lo mais flexível.

Percebe-se que essa falta de organização interfere diretamente na condução da aula e na aprendizagem dos estudantes. Não descrever as ações no plano de aula também impede que os professores possam revisitar o plano e identificar quais ações foram produtivas ou não (Libâneo, 2012). Esse ciclo de ação e reflexão da prática e na prática é fundamental para a continuidade das atividades com resultado de sucesso dos estudantes. Essa forma de pensar o planejamento vai ao encontro das estratégias do DUA.

Além disso, observa-se que a prática pedagógica apresentada no plano se mostra rígida, tradicional e segue uma estrutura resumida das ações a serem desenvolvidas, em que os objetivos, recursos e estratégias são colocados de forma geral. Nessa direção, o estudo de Silva e Massaro (2022, p. 17) identificou situação parecida no roteiro de plano de aula, em que “práticas pedagógicas dos professores têm se mostrado rígidas em conformidade ao currículo considerado extenso pelos colaboradores, demandando dos profissionais uma melhor organização de suas ações e, principalmente, de seu planejamento”.

Sobre os objetivos estabelecidos no plano de aula, Rao e Meo (2016) destacam a importância de se planejar com objetivos claros, uma vez que eles direcionam as ações que envolvem todos os outros componentes da atividade (avaliação, método, materiais), como pode ser observado no excerto a seguir.

se o objectivo do professor para uma determinada aula é que todos os alunos **“escrevam narrativas”** neste formato específico, é importante considerar o fato de que a escrita pode representar barreiras para alguns alunos. O professor pode levar em consideração formas de facilitar o processo de escrita. Alguns alunos beneficiam-se da elaboração da sua escrita num computador e/ou da utilização de software que os ajuda a organizar ou gerar palavras. [...]. Ao incluir essas opções, conforme apropriado, numa aula, o professor pode criar suportes para ajudar os alunos a atingir o objetivo. Em contraste, se o objetivo de um professor é fazer com que os alunos **desenvolvam uma narrativa num formato à sua escolha**, o professor pode fornecer apoios e suportes aos alunos para os ajudar a desenvolver o seu trabalho. Ao iniciar o processo de planeamento com uma declaração de objetivos clara, os professores podem tomar decisões importantes sobre os suportes e os apoios que podem incluir nas suas actividades de ensino (Rao; Meo, 2016, p. 10, tradução nossa, grifos nossos).

Desse modo, o plano de aula deve conter de forma evidente o objetivo estabelecido para a aula. Feito isso, o professor terá condições de pensar nas estratégias que melhor se adequam para alcançar o objetivo. Somado a isso, o objetivo deve acolher a diversidade e ser direcionado a eliminar barreiras que possam surgir durante o processo.

Outro ponto que vale destaque é a postura do participante PA diante das alternativas apresentadas como suporte para eliminar barreiras de aprendizagem em uma atividade específica. Cabe dizer que a postura rígida do professor tem relação direta com a forma como o ensino é organizado e com a concepção do professor sobre inclusão, que interfere na forma como se relaciona com os estudantes PAEE e nas ofertas de estratégias de ensino voltadas para a inclusão (Capellini; Rodrigues, 2009), ocasionando barreiras atitudinais. Somado a isso, existe a influência do modelo social de escola que é estabelecido, seguido pelo professor, uma vez que os estudantes serão avaliados segundo o modelo vigente.

Contudo, os professores demonstraram interesse em aprender sobre as estratégias de ensino subsidiadas pelo DUA. Isso se deve ao anseio dos professores em desenvolver com competência práticas pedagógicas que promovam a inclusão escolar. Soma-se a isso o entendimento de que a abordagem do DUA proporciona ao professor identificar barreiras pedagógicas, proporcionando a ele condição para buscar novas alternativas para reorganizar o ensino de modo a atender a todos. Isso pode ser identificado quando os professores reconhecem o déficit do plano de aula e buscam, em parceria com professores, novas formas de avaliação, ou seja, oferecem opções de ação e expressão dos estudantes. Isso demonstra o quanto olhar para o planejamento a partir da referência do DUA em colaboração com o grupo de professores pode trazer novas perspectivas para o plano de aula.

Nessa mesma direção, o estudo de Neves e Peixoto (2020), sobre formação contínua subsidiada pelo DUA, com professores de Matemática e de Educação Especial, permitiu aos professores durante a formação elaborar um planejamento a partir do DUA, contribuindo de forma significativa para que os profissionais pudessem repensar a ação docente de forma reflexiva e ainda buscar estratégias para promover o ensino de Matemática a todos.

Na avaliação no plano de aula elaborado por PC, o princípio do engajamento não apresentava os elementos que motivam os estudantes a participarem e se manterem ativos durante a apresentação do conteúdo. Sabe-se que no contexto do Ensino Médio manter o aluno motivado não é uma tarefa fácil. Mas a partir do conhecimento sobre o DUA é possível pensar em estratégias para envolver os estudantes nas atividades. PC, em parceria com os demais professores, ao avaliar o plano reconhece essas possibilidades, como se pode observar no excerto a seguir.

Quadro 15 – Avaliando plano de aula a partir do DUA: princípio do engajamento.

- Nessa sequência do planejamento, ela ofereceu múltiplas formas de chamar atenção do aluno para esse conteúdo? (Pesquisadora).
- Na verdade, não. Eu só entreguei o texto e fiz a leitura e discussão do texto. Falei que era possível ver pela janela, igual a janela de Cecília Meireles, e tal. Mas as imagens seriam só abstratas. Eu sinto que faltou alguma coisa. Dá para melhorar (PC).
- Então a gente percebe que é possível fazer algumas mudanças. Você concorda, professor PA? (Pesquisadora).
- Eu concordo, sim (PA).
- Oferece opções para o suporte ao esforço e persistência? (Pesquisadora).
- Eu citei aí algumas características dentro da proposta da atividade (PC).
- Pode não ter ficado tão claro, alguns alunos precisam de outros recursos e estratégias para motivá-los (Pesquisadora).
- Até para você expressar uma coisa que você não tem a imagem, não tem conhecimento, é ruim (PB).
- A questão é que é preciso envolver o aluno trazendo coisas do cotidiano da vida dele, para que possa se engajar e achar aquilo importante, principalmente matemática, que em alguns casos os alunos só ficam fazendo cálculos. Português, a literatura, eu acredito que tem como fazer muita coisa diferente. Neste sentido aqui eu poderia usar o texto, perguntar o que eles veem aqui, procurar os pronomes (PC).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Para Nunes e Madureira (2015), para engajar, motivar e envolver os estudantes em uma atividade não existe fórmulas ou receitas prontas que agradem a todos. É preciso testar, experimentar e “implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos na aprendizagem” (Nunes; Madureira, 2015, p. 10). É um processo contínuo que demanda tempo para se acomodar na prática pedagógica do professor e para que ele consiga elaborar e implementar planos de aula sem dificuldades para usar a abordagem do DUA.

Nota-se que o plano de aula apresentado carece de estratégias para engajar os estudantes na aula. Por outro lado, os professores identificaram essa necessidade no plano e apresentaram, de forma colaborativa, novas estratégias. Isso indica que os professores elaboraram novas percepções que podem provocar mudança de postura em relação ao planejamento e valorização da diversidade.

Desse modo, oferecer aos docentes possibilidades de refletir sobre a prática docente *in loco* permite aos professores olhar diretamente para questões que envolvem suas atividades diárias, proporciona que eles identifiquem questões e busquem soluções que se adequam ao um contexto real, concreto, colocando-os como sujeitos ativos e autônomos no processo formativo. Essas ideias vão ao encontro da compreensão sobre formação colaborativa apresentada por Bastos e Henrique (2016, p. 305):

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

Nesse sentido, PC, PB e PA estabeleceram diálogos, compartilharam experiências, organizaram ideias rígidas, acolheram sugestão do grupo e incrementaram novas ideias para o aprimoramento do plano de aula em análise, a fim de que ele seja capaz de promover participação ativa e aprendizagem de todos os estudantes. A troca de saberes foi fundamental para que surgissem outras opções para engajamento dos estudantes e, ainda, fomentar reflexão crítica dos docentes sobre a própria prática de ensino, promovendo um diálogo com a literatura e realidade vivenciada. As discussões colaborativas proporcionaram aos professores perceberem questões que, de forma individual, seriam mais difíceis de serem visualizadas.

Além de avaliar planos elaborados e aplicados em sala de aula pelos docentes, os professores puderam avaliar o plano de aula elaborado a partir do DUA. Nas reflexões a seguir, são apresentados alguns momentos em que os professores perceberam como as estratégias do DUA podem ser aplicadas no seu contexto de trabalho, mesmo considerando os desafios que existem no ambiente escolar, com foco no princípio do engajamento, pois engajar os estudantes representa um dos maiores desafios para os professores.

Quadro 16 – Avaliando plano de aula elaborado a partir do DUA: princípio do engajamento.

<p>Aula sobre o Sistema Respiratório. Objetivo: identificar os órgãos constituintes do sistema respiratório; demonstrar compreensão do mecanismo inerente à respiração; exemplificar como se dão as trocas gasosas em níveis de alvéolos pulmonares.</p> <p>– No caso desta atividade, trazendo para nossa realidade, eu poderia trazer o suco, o balão, material propriamente dito, um texto para complementar (PC).</p> <p>– Que outras formas a gente poderia fazer para engajar os estudantes na atividade, você pode indicar algo, PA? (Pesquisadora).</p> <p>– Eu sei que isso aqui é relevante, que é importante e que realmente o aluno consegue aprender o conteúdo com mais facilidade, a gente sabe, mas o que me deixa inquieto é a correria (PA).</p> <p>– Tem coisa que dá para você encaixar. No caso aqui, no exemplo desta aula de ciências, pode chegar com os balões e falar “quem enche esse balão aqui para mim?”. Uns dois encham aqui esses balões (PB).</p> <p>– Foi utilizado o visual, o auditivo (Pesquisadora).</p> <p>– Neste caso aqui, se ela apenas apresentou a foto de alguém, ela não engajou, mas se levar para sala tem como engajar, então tem diferentes possibilidades (PC).</p> <p>– Uma forma de mantê-los engajados é fazer com que permaneçam com o balão no ar soprando, com brincadeira: bolha de sabão, futebol de sopro, voleibol de sopro (PD).</p> <p>– Misturando balões (PC).</p> <p>– Essa é uma atividade do Ensino Fundamental, mas pode ser facilmente desenvolvida no Ensino Médio (Pesquisadora).</p>

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Em outros momentos, apresentados neste estudo, os professores relataram dificuldade com o engajamento dos estudantes, com frases como esta: “difícil é engajar esses alunos”. Porém, nesse diálogo reflexivo entre professores e pesquisadora, se percebe que os professores, além de identificarem situações em que existe a necessidade de engajamento, citaram exemplos de estratégias e recursos que poderiam ser aplicados pensando em seu contexto de trabalho.

Desse modo, verifica-se que, após conhecimento teórico sobre DUA e o contato com um plano desenvolvido com base no DUA, se amplia o repertório dos professores sobre possibilidades de engajamento dos estudantes, para que estes possam se envolver cada vez mais com a construção da aprendizagem e desenvolvam sua autonomia.

Embora existam desafios para elaborar planos de aula a partir do DUA, eles reconhecem que essa abordagem é relevante para o processo de ensino e aprendizado do estudante.

Nota-se uma inquietação de PA diante da realidade vivenciada pelos professores. Contudo, os demais professores do grupo mostraram-se abertos a adequar a proposta do DUA às suas realidades, como se percebe na fala de PB, “Tem coisa que dá para você encaixar”, destacando que as estratégias de ensino podem se ajustar ao contexto e à necessidade dos estudantes. Sobre esse aspecto, Nelson (2021, p. 20) afirma:

O design do DUA é de tal modo que pode ser aplicado em qualquer ambiente instrucional. Não importa sua área de estudo, você toma decisões instrucionais. A conexão da estrutura do DUA com a forma como aprendemos versus uma conexão com um conjunto específico de teorias ou tipos de prática permite que ela seja usada em todos os ambientes.

Nessa direção, com a finalidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem, os estudos de Prais (2016, 2017), Neves e Peixoto (2020), Neves (2019), Zerbato (2018), Mendoza (2022), entre outros, desenvolvidos a partir do DUA em diferentes contextos, apresentam resultados com potencial para construir ambientes favoráveis para a aprendizagem de todos, assim como para promover a inclusão escolar.

Contudo, entende-se que nas condições do trabalho docente faltam investimentos em recursos pedagógicos e formação continuada, que contribuem para dificultar o trabalho com a abordagem do DUA. Outro fator que pode dificultar a implementação do DUA e a inclusão está relacionado à cultura da escola, que tende a não cobrar resultados dos estudantes PAEE. Isso faz com que os professores se sintam desmotivados para mudar sua forma de trabalhar. Nesse sentido, é necessária a construção de uma cultura inclusiva na escola.

As estratégias do DUA, o trabalho colaborativo e a reflexão colaborativa entre os participantes revelaram aos docentes outros caminhos para a inclusão de todos os estudantes, mostraram que a inclusão escolar pode ser desenvolvida quando a escola trabalha de forma colaborativa e promove entre os docentes momentos de reflexão e compartilhamento de ideias.

Outro ponto importante é que, apesar de existir uma organização de princípios, diretrizes e pontos de verificação, não quer dizer, necessariamente, que as atividades desenvolvidas a partir dessa abordagem devem seguir uma ordem e tempo específico para cada

ação, pois as ações dependem do objetivo de cada aula (Cast, 2018). Portanto, os aspectos do DUA podem aparecer imbricados em uma mesma ação ou, em outros momentos, de forma isolada.

Para avaliar o plano de aula, os professores utilizaram como recurso um protocolo (*checklist*) (Prais, 2017), contando com os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, em que os professores deveriam identificar, para cada plano, ações com características do DUA. Esse processo permitiu aos professores identificarem a necessidade de ajustes nos planos, podendo contribuir para aperfeiçoá-los. Cabe dizer que na avaliação dos planos os professores trocaram entre si, mas avaliaram de forma individual; já a discussão foi realizada de forma colaborativa.

Quadro 17 – Avaliação dos planos de aula.

- O que eu estou vendo aqui é outra coisa. É que a própria ação de fazer isso aqui, eu, por exemplo, **simplifiquei muito. E aqui tem coisas que precisam de detalhes, e precisaria ter sido mais minucioso.** Então fica **incompatível a avaliação com o plano feito.** É isso que eu estou achando estranho. **Nós fizemos um plano prático.** Tem muita coisa que **está mais na nossa cabeça do que está escrito aqui no plano.** Foi uma **forma resumida de fazer.** Quando eu vou avaliar tem muitas informações que não contempla. E não é questão de não fazer lá na aula, entende? É sobre isso que eu estou dizendo, aí fica estranho (PE).
- Claro que **se a gente tivesse mais tempo ou paciência,** para fazer, **teríamos esmiuçado mais o plano** (PD).
- Eu sei **que tem muita coisa que a professora PC vai fazer que não está aqui no plano** (PB).
- A gente **simplificou para colocar no papel para terminar rápido** (PE).
- É porque, na cabeça da gente, **a gente sabe o que vai fazer, mas não consegue escrever** (PC).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Esse processo avaliativo foi muito importante, pois proporcionou aos professores perceberem a importância de desenvolver um plano de aula com objetivos e ações mais claros, diminuindo as chances de cair em erros e improvisos que podem acarretar barreiras didático-pedagógicas, interferindo negativamente no processo de aprendizagem de todos os estudantes presentes na sala de aula.

Nessa direção, Ferreira (1981) salienta que planejamento não é uma ação improvisada, uma vez que os objetivos são pensados estrategicamente para que as ações ocorram de forma clara e coerente com o que se pretende alcançar. Nessa perspectiva, Libâneo (2012) pontua que o plano de aula é uma previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem caráter bastante específico. Desse modo, supõe-se que para organizar a prática pedagógica o professor tenha em mente, de forma clara, os objetivos, metodologia, recursos, materiais e avaliação. Além disso, o professor deve ter ciência de que o plano de aula é um recurso que guia sua prática, que deve ser revisitado, quando necessário, para reelaborar ações com finalidade de alcançar objetivos não alcançados ou para buscar novos resultados.

O plano de aula alinhado às diretrizes do DUA, segundo Nelson (2021, p. 19), “pede que você projete antecipadamente o ambiente de aprendizagem no qual você ensina e as aulas que você oferece, usando a variedade de opções sugeridas na estrutura do DUA, com o objetivo de incluir todos os alunos”.

Desse modo, o professor tem condições de elaborar um plano de aula a partir da realidade da sua turma, para que todos os alunos tenham condição de se envolver nas atividades, independentemente das diferentes capacidades, preferências de aprendizagem, interesses e motivações, culturas, línguas, nível socioeconômico, identidades sexuais ou estruturas familiares, rompendo com o modelo de plano de aula projetado para o aluno “médio”, que aprende da mesma maneira.

Outro ponto importante que deve ter atenção se refere ao tempo para elaborar os planos de aula. Os professores indicaram que o tempo para elaborar o plano foi insuficiente para que eles pudessem descrever as ações de forma minuciosa, resultando em planos “práticos e resumidos”. Além disso, PC indica falta de conhecimento para descrever de forma detalhada todas as ações a serem desenvolvidas em aula, mesmo tendo ciência de tudo que deve ser feito para alcançar o objetivo. Desse modo, os detalhes para desenvolver o plano ficaram apenas no “plano” das ideias.

Pode-se inferir que o conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas por si só não garante ações efetivas voltadas para a inclusão escolar. É necessário que o sistema educacional, em termos de estrutura física, recursos pedagógicos, valorização da profissão docente, formação continuada para toda a comunidade escolar, ofereça de fato um ambiente inclusivo, pois ações pontuais são mais difíceis de serem desenvolvidas e provocar efeito positivo.

Após o processo de avaliação dos planos, foi realizada a discussão sobre o resultado das avaliações. Para esse momento, foi selecionado um plano de aula para discutir e identificar características do DUA. A escolha do plano para discussão em grupo não teve critério estabelecido, porém se considerou pertinente fazer análise do plano do professor PE, pois ele apresentou maior dificuldade para elaboração. Assim, o grupo poderia contribuir para que o plano fosse aprimorado. O resultado da discussão pode ser observado no diálogo a seguir.

Quadro 18 – Discussão do plano de aula.

- De que forma o **conteúdo foi apresentado por PE?** (Pesquisadora).
- **Trechos de poesia para leitura, leitura e reflexão** (PD).
- O que mais? (Pesquisadora).
- Eu coloquei assim: **pegar algumas imagens e associar com as características da poesia**. Vamos dizer que, se a poesia falasse da fome, eu **colocaria ali imagens relacionadas a isso**. **Drummond, que fala sobre a violência**, fatos do cotidiano, **pegaria imagens para associar** (PE).

- Ele utilizou duas formas de apresentar o conteúdo. **O texto escrito e a imagem** (Pesquisadora).
- **Eu coloquei também vídeos e tem clipes com imagens** (PE).
- **Talvez por conta de toda essa correria, isso é uma coisa para a gente ir amadurecendo. Eu fiquei pensando na turma que ele está trabalhando, tem duas meninas.** Essas duas meninas serão contempladas na oralidade, elas são ouvintes e videntes (PD).
- **Quais foram as opções que você ofereceu para o aluno mostrar que aprendeu?** (Pesquisadora).
- **De forma oral, escrita e desenho.** Se ele ler a poesia, pode fazer um desenho, pode falar o que entendeu, ou ainda ele escreve. **Coloquei atividade em grupo também, porque as meninas auxiliam** (PE).
- Quais foram as opções para **engajamento?** (Pesquisadora).
- **Atividade em grupo.** Propus que eles fariam análise do texto e a resposta, foi o que já coloquei, poderia apresentar de forma oral. **E a vontade de aprender é o link com aquilo que ele está estudando com a vida, com o cotidiano. Relacionar a poesia com o cotidiano** (PE).

Fonte: diário reflexivo da pesquisadora.

Percebe-se que esse plano em análise apresenta as características do DUA, quanto à variabilidade de opções para engajamento, apresentação, ação e expressão. Nessa direção, Zerbato e Mendes (2018, p. 152) salientam que “a diversificação de estratégias pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos”.

Ficou evidente que, à medida que as discussões avançaram entre os participantes, a colaboração ficou mais intensa e eles conseguiram avançar nas percepções sobre inclusão escolar e sobre a possibilidade de ensinar o maior número de estudantes por meio da diversificação proporcionada pelo DUA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu-se a partir das seguintes questões: Quais as percepções e os desafios dos professores da área de Linguagens e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a elaboração de planos de aula em turmas em que estão presentes estudantes PAEE no contexto do Ensino Médio? Como uma Ação Formativa colaborativa com base nos princípios do DUA contribui para a elaboração de planos de aula que sejam acessíveis?

Para contemplar as questões, foi traçado o seguinte objetivo geral: analisar uma Ação Formativa colaborativa para elaboração de planos de aula com princípios do DUA, por professores da área de Linguagens e professor de AEE no contexto do Ensino Médio. Para alcançar o objetivo geral foram estabelecidos quatro objetivos específicos: 1) verificar as percepções dos professores sobre aspectos do processo de inclusão escolar, com atenção para as questões de formação e atuação, numa perspectiva de colaboração; 2) identificar os desafios dos professores durante a elaboração de planos de aula em turmas regulares em que também estão matriculados estudantes PAEE no contexto do Ensino Médio; 3) analisar os momentos reflexivos dos professores, durante a Ação Formativa, sobre as práticas pedagógicas visando aprimoramento; 4) verificar as possíveis contribuições colaborativas para o planejamento de aula durante a Ação Formativa.

A partir dos dados coletados e resultados obtidos, foi possível verificar que as questões iniciais foram respondidas, os objetivos foram alcançados e a hipótese comprovada.

Os dados iniciais obtidos a partir das entrevistas juntos aos professores contemplaram o primeiro objetivo, pois apresentaram uma visão geral do modo como os professores compreendiam o processo de inclusão escolar, bem como das necessidades e desafios dos professores para desenvolver aulas acessíveis no Ensino Médio.

Essas informações revelaram que a percepção que os professores tinham sobre a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial estava atrelada à concepção construída socialmente, relacionada à compreensão de incapacidade associada à pessoa com deficiência. Essa percepção insiste em permanecer no contexto da formação e, conseqüentemente, na escola; reforçando o entendimento de que a limitação está associada à deficiência. Esse entendimento dos professores mostrou-se uma compreensão limitada sobre os aspectos que envolvem a deficiência e práticas pedagógicas inclusivas. Isso pode gerar dúvidas quanto à capacidade de aprendizagem desses estudantes, e o professor se questiona sobre as possibilidades de ensino para esse público, resultando em barreiras pedagógicas que limitam a

prática do professor e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, é necessária uma mudança na organização do ensino e nas práticas dos professores. Essas mudanças exigem um olhar para a diversidade e um perfil de professor que olha para as diferenças de forma positiva.

Quanto às percepções dos professores sobre a relação entre a formação e a inclusão escolar, as entrevistas revelaram a necessidade de maior investimento em formação continuada em serviço voltada para as necessidades reais, concretas, vivenciadas pela escola e pelos professores. Os professores relataram a necessidade de formação voltada para a Educação Especial, devido aos desafios de trabalhar com esse público, entre eles a falta de conhecimento, e os professores regentes relataram ainda não terem recebido oferta de formação continuada para atender ao PAEE. Isso faz com que os professores se sintam inseguros, ao ponto de isso afetar o compromisso de assumir o trabalho pedagógico dos estudantes PAEE e eles atribuírem essa função aos especialistas, por considerarem que esses profissionais estão preparados.

Quanto às percepções dos professores sobre a colaboração entre professor regente e professor de Educação Especial, as respostas das entrevistas revelaram que o trabalho solitário é uma prática comum dos professores e que a parceria entre os profissionais acontece apenas em situações pontuais e não configura como trabalho colaborativo, fazendo com que os professores sintam maior dificuldade para desenvolver ações que favoreçam a inclusão escolar. A própria estrutura e organização do Ensino Médio representam um dos fatores que contribuem para que essa situação permaneça na escola. As entrevistas mostraram ainda que os professores sinalizam interesse para trabalhar de forma colaborativa.

Sobre a percepção dos professores acerca do planejamento das aulas, as respostas evidenciaram a dificuldade dos professores para elaborar planos de aula com estratégias variadas para atender a diversidade que existe no contexto da sala de aula. A postura dos professores diante da ação de planejar mostrou-se tradicional, homogênea e excludente, uma vez que o planejamento de aula não considera a diversidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tampouco reconhece a individualidade quanto ao modo que estes aprendem. Isso se manifesta no ensino na forma de barreiras pedagógicas, pois o ensino que preza pela inclusão inicia suas ações no planejamento. Esse planejamento deve ocorrer de forma colaborativa, com a eliminação de barreiras que impedem o sucesso de todos os estudantes, não somente do estudante PAEE, pois o plano de aula deve considerar todos os alunos.

As entrevistas apontaram que a abordagem do DUA pode ser uma grande aliada para a formação docente, uma vez que seu foco é a prática pedagógica equânime, a fim de que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade, independentemente da sua especificidade,

por meio da eliminação das barreiras que existem na sala de aula ou que podem surgir na própria prática do professor. Essa abordagem vai ao encontro dos princípios da inclusão escolar e, portanto, se configura como um conhecimento importante para que, assim, a prática pedagógica seja aprimorada.

A expectativa dos professores sobre a Ação Formativa revelou o quão desconfortáveis estavam diante da falta de conhecimento para atender as demandas do estudante PAEE. As respostas evidenciaram que o foco de interesse estava na busca por aprimorar a prática pedagógica e aprender sobre como fazer adaptação curricular.

As respostas das entrevistas indicam o modo como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar no Ensino Médio. Os professores foram apresentados às necessidades de mudança quanto ao trabalho colaborativo entre os docentes (seus pares) e o professor da Educação Especial e quanto à forma como os estudantes PAEE são percebidos no contexto da escola. Para além da formação docente, é necessário que esses sujeitos sejam reconhecidos como aprendizes. Esse olhar para acolher a diversidade faz diferença na prática pedagógica. Na entrevista, os participantes apresentaram o desejo de acolher a todos em suas práticas pedagógicas, contudo, as ações capacitistas revelaram-se como um fator que dificulta o processo de inclusão. Portanto, cabe investimento em formação voltada para as necessidades da escola.

Os dados apresentam a importância de intervir na formação do professor do Ensino Médio, apresentando aos docentes formação continuada que estabeleça relação com as reais necessidades dos professores e contribua para a aproximação entre professor da Educação Especial e professor da sala de aula comum, para que juntos possam elaborar planos de aula acessíveis. Considera-se que a formação continuada em serviço de forma colaborativa atende as necessidades dos professores.

A realização das entrevistas foi de extrema importância para a implementação da Ação Formativa. Permitiu conhecer as reais necessidades dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, foi possível identificar nuances dos desafios com a inclusão escolar que não são expostas pelos professores, mas que se revelam na forma como percebem determinada situação e que, na sala de aula, se traduzem em barreiras que impedem o acesso de todos os estudantes ao conhecimento. Essas questões foram discutidas durante os encontros formativos com o intuito de gerar novos saberes.

A Ação Formativa desenvolvida nos moldes da colaboração contribuiu com diversos aspectos da prática dos professores que foram revelados por meio das entrevistas e discutidos de forma colaborativa, promovendo reflexão crítica, a partir do DUA e dos temas sugeridos nas

entrevistas. As discussões permitiram que os docentes pudessem refletir sobre a prática pedagógica e, com isso, desenvolver uma postura mais flexível diante do processo de inclusão, além de provocar o reconhecimento de barreiras atitudinais presentes em suas práticas pedagógicas que se materializaram em ações excludentes e discriminatórias, por exemplo: planejar aula sem considerar o estudante PAEE, julgando que este não consegue aprender. Além disso, as discussões permitiram sistematizar estratégias e ações que pudessem ser implementadas em sala de aula de forma a acolher a diversidade.

As trocas de experiências entre os docentes e a reflexão sobre estratégias de ensino de forma colaborativa, voltadas para a inclusão escolar a partir da perspectiva do DUA, proporcionaram aos docentes a ampliação do repertório de estratégias para o ensino e, principalmente, mudança quanto à questão das adaptações com foco na deficiência, pois as reflexões e a troca de conhecimento permitiram aos docentes identificarem estratégias de ensino voltadas para a heterogeneidade existente no contexto da sala de aula. Portanto, a Ação Formativa contribuiu para que os professores pudessem visualizar diversas estratégias para o ensino e aprendizagem dos estudantes, de modo a atender um maior número de estudantes na turma e diminuir a necessidade de adaptações específicas e individuais. Embora houvesse, entre os participantes, professores rígidos, resistentes à mudança em sua prática de ensino, todos eles perceberam que a diversificação de estratégias de ensino é um facilitador para a aprendizagem e amplia as possibilidades da inclusão escolar.

Quanto aos desafios do trabalho docente para inclusão escolar, as discussões conjuntas revelaram muitos desafios no Ensino Médio, entre eles a nova estrutura e organização do NEM, que acaba por interferir na organização do planejamento das aulas. Além disso, sua estrutura não contempla a Educação Especial de modo a garantir o direito de acesso à aprendizagem. É uma formação mais voltada para a produtividade intelectual ou profissional. Portanto, nessa lógica de mercado restaria pouco espaço no currículo para uma preocupação adequada com a inclusão.

Além desses desafios voltados ao NEM, o estudo revelou que faltam condições adequadas para que o estudante PAEE possa desenvolver sua aprendizagem. Somados a isso, há o grande número de alunos por sala, a complexidade das disciplinas, estrutura e funcionamento da escola e o tempo para planejar aula, considerado pouco. Apesar dos dispositivos que orientam a organização do trabalho docente, não são oferecidas condições para sua efetivação.

A Ação Formativa contribuiu com discussões sobre DUA, e o trabalho colaborativo permitiu aos professores repensar esses conceitos e perceber novas possibilidades. Nesse

sentido, a Ação Formativa atuou como processo de reflexão sobre a própria prática e possibilitou um olhar mais atento para o planejamento de aula. O processo formativo proporcionou mudança nas posturas dos professores diante da Educação Especial, além de reflexão sobre a prática docente e a articulação para o planejamento. Por outro lado, deve-se considerar que o trabalho colaborativo na escola depende da mudança de postura quanto ao trabalho docente isolado, muito comum no Ensino Médio.

As discussões envolvendo a abordagem do DUA para elaborar planos de aula permitiram aos docentes refletir sobre a forma como planejam suas aulas e se estas estão coerentes com as necessidades dos estudantes. Foi possível olhar de forma crítica para a sala de aula e identificar as possíveis barreiras pedagógicas que podem surgir a partir do planejamento, para, a partir dessa compreensão, repensar a prática pedagógica observando a heterogeneidade da sala de aula.

As discussões proporcionaram aos docentes conhecer as estratégias de ensino baseadas em DUA, em que o planejamento é organizado a partir da investigação das necessidades dos estudantes, para que cada componente do currículo seja observado, evitando, assim, o improvisado, pois cada ação tem uma intencionalidade. Esse conhecimento motivou os professores a pensar estratégias de ensino que pudessem ser bem desenvolvidas em suas turmas a partir do conhecimento sobre o DUA.

A Ação Formativa com a abordagem colaborativa, a partir do DUA, possibilitou aos docentes a aquisição de novos conhecimentos por meio da reflexão crítica sobre a própria prática de ensino, do compartilhamento de conhecimento, que permitiu aos docentes problematizar e buscar soluções de forma conjunta, construindo novas ideias, e da reflexão sobre a diversidade da sala de aula. Essa construção foi possível a partir das necessidades pedagógicas dos docentes, relativas ao contexto de trabalho.

Os professores puderam vivenciar a colaboração por meio das discussões e reflexões durante a elaboração do plano de aula e, a partir disso, construir novos conhecimentos, estreitar relações entre seus pares e os professores da Educação Especial. Foi possível, ainda, conhecer as contribuições do trabalho colaborativo para o planejamento de aula.

O conhecimento sobre a abordagem DUA, a partir da Ação Formativa de modo colaborativo, proporcionou aos docentes, durante a elaboração do plano de aula, pensar sobre a diversificação de estratégias de ensino, refletir sobre os aspectos individuais dos estudantes, sobre as barreiras que poderiam surgir na implementação do plano, sobre as variabilidades de ações voltadas para apresentação do conteúdo, a participação e avaliação. Todas essas ações foram identificadas no plano de aula que foi avaliado. Os professores demonstraram cuidado

em apresentar um plano de aula em que constassem as características do DUA. Os planos foram elaborados segundo a realidade de sua turma, e isso indica viabilidade para implementação das estratégias do DUA no Ensino Médio e a possibilidade para aplicação no seu contexto de trabalho.

No entanto, apesar de os resultados se mostrarem positivos quanto à construção de conhecimento para elaborar planos de aulas com princípios do DUA, a partir da Ação Formativa, não é possível saber se houve mudanças na prática dos professores após a Ação Formativa, pois os planos elaborados não foram aplicados em sala de aula.

Nesse sentido, sugere-se que, nas pesquisas futuras que tenham como objetivo a formação continuada em serviço com base no DUA de professores do Ensino Médio para elaborar planos de aula, o plano de aula seja aplicado para efeito de análise de resultados. Além disso, é preciso incorporar a participação de gestores, professores da classe comum e professores da Educação Especial, para que a formação tenha efeito prático positivo na escola. Além disso, com a participação da escola na formação continuada, o tempo para formação pode ser mais bem organizado. Encontrar horário disponível para os professores participarem da Ação Formativa foi um grande desafio para a pesquisa.

Vale ressaltar que a formação continuada em serviço é sempre desafiadora, principalmente pela dificuldade de participação dos docentes e da equipe pedagógica, por diversos fatores, como a demanda de trabalho dos professores, o apoio da gestão para reorganizar as demandas de trabalho, para que o professor possa estar presente na formação. Além disso, há dificuldades no engajamento da gestão escolar e no reconhecimento da importância dessas ações em serviço para aprimoramento da prática pedagógica docente. Organizar e implementar formação em serviço faz parte das ações da gestão escolar para suprir as necessidades da escola e ampliar o conhecimento dos docentes, a fim de contribuir para o melhor desempenho dos estudantes.

Ainda assim, é possível avaliar que a Ação Formativa desenvolvida nos moldes da colaboração, de forma presencial, foi positiva, pois permitiu envolvimento de todos os professores na discussão e promoveu maior interação entre os participantes, contribuindo para o trabalho colaborativo. Por outro lado, se a formação fosse no formato remoto, possibilitaria recrutar maior número de participante e haveria menos problemas relacionados ao tempo.

A Ação Formativa colaborativa contribuiu para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a construção de novos saberes acerca do planejamento de aula colaborativo, abrindo possibilidades de se elaborar plano de aula que acolha a diversidade, baseado nos princípios do DUA.

Esta pesquisa e as discussões sobre Ação Formativa em serviço poderão servir de fonte de conhecimento sobre as possibilidades de elaboração de planos de aula acessíveis no Ensino Médio, mesmo com todos os desafios, e sobre as questões que envolvem a prática pedagógica inclusiva no Ensino Médio, a fim aprimorá-las.

A presente pesquisa contribuiu com a área da Educação Especial e do ensino regular, especificamente no Ensino Médio. Constatou que no contexto do Ensino Médio há inúmeros desafios para que a inclusão escolar seja efetivada. O trabalho colaborativo entre professor do ensino regular e professor da Educação Especial não se efetiva na prática, e há falta de formação continuada em serviço para todos os professores.

Cabe destacar que, mesmo com todos os desafios enfrentados durante todo o processo, a Ação Formativa proporcionou aos professores compartilhar experiências, identificar a importância do trabalho colaborativo entre professores regentes e de Educação Especial, conhecer as diversas possibilidades para promover a inclusão, fazer reflexões colaborativas a partir das demandas de trabalho, ampliando, assim, o repertório desses docentes e criando possibilidades para uma prática pedagógica mais atenta à diversidade e ao reconhecimento das diferenças individuais. Além disso, a Ação Formativa fomentou a aquisição de novos saberes, que podem interferir de forma positiva no trabalho pedagógico junto ao PAEE e na construção de um ambiente favorável para a inclusão escolar.

Sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas, que possam se debruçar sobre as práticas pedagógicas inclusivas e com caráter universal no Ensino Médio, voltadas à escolarização de todos os estudantes, com o objetivo de garantir acesso e permanência com sucesso na aprendizagem de todos e compromisso com a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBA PASTOR, C. Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. **Padres y Maestros**, n. 374, p. 21-27, 2018. DOI: 10.14422/pym.i374.y2018.003. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876>. Acesso em: 3 maio 2024.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-146, dez. 2013.
- ANDRADE, M. M. de A.; ARAÚJO, R. de C. T. Características de Alunos com Deficiência Física na Percepção de Seus Professores: Um Estudo sob os Parâmetros Conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 3-16, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/94xxGnpmMwvyMxR8bPHQdGf/>. Acesso em: 17 maio 2024.
- AQUINO, D. F. de; DAMASCENO, A. R. Prática docente e ensino de Biologia: quais os desafios à inclusão de estudantes cegos? **Benjamin Constant**, v. 2, n. 61, p. 55-69, 2020. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/775>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000.
- ARCARO, R. B. S.; LUCION, C. da S. Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, e6889, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i3.6889>. Acesso em: 9 maio 2024.
- BALDAN, R. K. **Sequência didática pautada no desenho universal para a aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M. da; COSTA, M. da P. R. da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim: Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010. Acesso em: 16 out. 2023.
- BASTOS, F. B.; HENRIQUE, J. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente à partilha entre pares. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: UFPI, 2016. p. 301-319.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

BORGES, T. C. B.; SILVA, S. M. M. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 264-287, 2018. Disponível em:

<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/9538/5561/28555>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRANDÃO, C. da F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xfvLc9KjD6yC4QfvgtKfwYF/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 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**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SEDH, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015b. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 6 de abril de 2016. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/Seesp, 1998.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 407-424.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: Compromisso com o Ensino-Aprendizagem de Todos os Alunos. *In*: MENDES, E. M.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v. 1. p. 247-262.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 26 out. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação Educere**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/1659>. Acesso em: 19 maio 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822009000300016&script=sci_abstract. Acesso em: 7 jan. 2024.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 367-378, out. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/BW5fbNFk5QGN57rSy6czjpd/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2024.

CARVALHO, T. C. de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/54132afc-2498-4c97-976e-d21a654fe394>. Acesso em: 07 jan. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: www.cast.org. Acesso em: 25 out. 2021.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 02, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2024.

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. 2016. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 16 maio 2024.

CORREIA, G. B. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORTES, D. M.; FERREIRA, V. C.; ARIAS, G. A. R. Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 27, p. 269-284, mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdcvqpDLDFMRhPxJsm7FvQN/?lang=es>. Acesso em: 20 set. 2022.

COSTA, C. R; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bv9tRkHHtGWrHqp9KXhS7Bw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA, V. A. da. Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5002>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. O trabalho docente articulado como proposta pedagógica para educação especial na perspectiva inclusiva no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 35, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1632>. Acesso em: 12 maio 2024.

FELÍCIO, N. C. de. **Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio**: concepções e atuação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERNANDES, G. P.; MOURA, K. M. de. Autismo na família: diagnóstico, a vida escolar e o ingresso no mercado de trabalho. *In*: EVÊNCIO, K. M. de M. **Educação inclusiva**: diversos olhares entre teorias e práticas. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-24.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan. 2020.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, n. 8, p. 44-53, 1990.

GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. A. Inclusão Escolar no Ensino Médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 1000-1016, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1000-1016>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. *In*: UNESCO *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/8222609/professores-do-brasil/9137644/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

GIMENEZ, R. Educação Física Escolar e Inclusão. *In*: CORREIA, W. R.; CARREIRA FILHO, D. (Org.). **Educação Física Escolar**: docência e cotidiano. São Paulo: CRV, 2010. v. 1, p. 39-48.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre as produções do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. São Paulo: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 de mai. 2024.

JOHNSON-HARRIS, K. M.; MUNDSCHENK, N. A. Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 87, n. 168-174, 2014.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34a. reimp. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Magistério, Série formação do professor).

LUSTOSA, F. G.; FIGUEREDO, R. V. de. **Inclusão, o olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13825. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 3 maio 2024.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 168 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MALLMANN, F. M. *et al.* A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan. 2014.

MANUAL de Orientações para Implementação do Referencial da Educação Especial para Educação Básica. 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/644101814/Copia-de->

[MANUAL-PARA-IMPLEMENTACAO-DO-REFERENCIAL-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-pdf](#). Acesso em: 25 maio 2024.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARANHÃO. **Caderno de Gestão Pedagógica 2023**. São Luís: Seduc, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Caderno-2023-6.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 106/2023. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, p. 42-54, 2 jun. 2023b.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291/2002**. 2002. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2022/11/RESOLUCAO-2002-291.pdf>. Acesso em: 9 maio 2024.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional de Professores: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 5-20, 2009.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-27, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100107&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jan. 2024.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino Colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, I, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

MARTINELLI, J. A.; VITALIANO, C. R. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores da classe comum. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 1031-1051, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000301031&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2024.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n.

23, p. 118-139, 2019. Disponível em:

<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 22 maio 2024.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 1-27, 2019.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 19 maio 2024.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDOZA, B. de A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: formação de professores para elaboração de planos de aula. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16425>. Acesso em: 25 maio 2024.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Lynnfield: Cast Professional Publishing, 2014.

MONECHI, A. B.; GUISSO, L. O professor e a educação inclusiva: analisando a realidade escolar e formação com enfoque na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, 2021.

MORO, T. B. *et al.* Representações Sociais Docentes acerca dos conceitos de Deficiência e Tecnologia Assistiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3049-3071, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16067. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16067>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MOTTA, L. M. V. de M. **Áudio descrição na escola**: abrindo caminho para a leitura de mundo. Campinas: Pontes, 2016. 170 p.

NELSON, L. L. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014. 151 p.

NELSON, L. L. **Planning and Teaching Using Universal Design for Learning**. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2021. 216 p. Disponível em:

<https://products.brookespublishing.com/Design-and-Deliver-P1237.aspx>. Acesso em: 3 maio 2024.

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

NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus**, v. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100106&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jan. 2024.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola Gestão Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, 2001.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-18, set./dez. 2009.

NUERNBERG, A. H. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 45-60.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.84. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 23 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. R. de P e. **Desenho universal para aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772>. Acesso em: 8 maio 2024.

OLIVEIRA, A. R. de P. e; VAN MUNSTER, M. de A.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 675-690, out. 2019.

OLIVEIRA, J. P. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 213-222, 2013.

PEREIRA, D. R. da S. **Aplicabilidade do desenho universal para a aprendizagem: percepção de professores e considerações da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17760>. Acesso em: 4 maio 2024.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27993>. Acesso em: 19 maio 2024.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *In*: MENDES, G.; PLETSCHE, M.; HOSTINS, R. **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira e Marin, 2019. p. 38-63.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

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

PRAIS, J. L. S. **Formação Inclusiva com Licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal Para a Aprendizagem. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, H. F.; VITALIANO, C. R. Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL (SEDU), 17., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 768-783. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 22 maio 2024.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. da. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Ideação**, v. 18, n. 2, p. 166-182, 2016. DOI: 10.48075/ri.v18i2.14005. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Formação docente para práticas inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 226-239, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300226&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jan. 2024.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista**: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. E. T.; PRIETO, R.

G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

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

RAO, K.; MEO, G. Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. **SAGE Open**, v. 6, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>. Acesso em: 8 jan. 2024.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008.

RODRIGUES, E. R.; CUNHA, G. D. da; MANSKE, G. S. Novo Ensino Médio: desafios e expectativas. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Rodrigues%2C+Cunha+e+Manske+%282023%29&btnG. Acesso em: 2 maio 2024.

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

SANTOS JR., F. D. dos. Adequações Curriculares em Quatro Matrizes. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições Teóricas e Práticas**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, R. D. **Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, nos objetos do conhecimento de Geografia, para alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

SCHERER, R. P. Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e11492, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11492. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11492>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 4 maio 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Reeduc**, v. 1, n. 1, p. 68-77, 2018. Disponível em: <https://portal.fundacaojou.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/272/274>. Acesso em: 25 maio 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos: Editora de Castro, 2022.

SILVA, F. de L. B.; MASSARO, M. O desenho universal para a aprendizagem na construção colaborativa de roteiros de aula para o ensino de matemática. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/15341>. Acesso em: 7 de jan. 2024.

SILVA, J. P. da; VIANA, M. de F. de A.; MORAES, A. C. de. The challenges of inclusive education in a High School in Itapiuna City, Ceará State, Brazil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e959986366, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6366. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6366>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, M. D. A. A reforma do ensino médio e os desafios à inclusão. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 11, n. 15, p. 41-61, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65943>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVEIRA, M. V. da; SANTOS, A. C. F. dos. A percepção dos professores de Física sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual: uma pesquisa quantitativa. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978012/313169978012.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017.

SPOONER, F. *et al.* Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. **Remedial and special education**, v. 28, n. 2, p. 108-116, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Diane-Browder-2/publication/249835282_Effects_of_Training_in_Universal_Design_for_Learning_on_Lesson_Plan_Development/links/53f6666c0cf22be01c425ae3/Effects-of-Training-in-Universal-Design-for-Learning-on-Lesson-Plan-Development.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas inclusivas**: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madri: Narcea, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, F. S. S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2024.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990.

VAN MUNSTER, M. de A. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3612>. Acesso em: 4 maio 2024.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. L. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 157-172, jan./mar. 2017.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0254, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/#>. Acesso em: 22 maio 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v_95n239.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 805-827, set./dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 289-303, jul./dez. 2017.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 25 maio 2024.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e233730, 2021.

APÊNDICE (A)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL
PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS

1-IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Sexo: () Feminino () Masculino

Cidade: _____ Estado: _____

2-FORMAÇÃO INICIAL

Magistério: () Sim () Não

Curso Superior: () Sim () Não

Qual(is)?

Pós-Graduação: Especialização: () Sim () Não

Qual(is)?

Carga horária: _____ horas

Onde?

Mestrado: () Sim () Não

Doutorado: () Sim () Não

Onde?

Em que?

Outras Formações continuadas (curso de aperfeiçoamento/extensão) voltada para sua área de atuação.

A formação foi ofertada pela instituição de trabalho ou uma busca individual através de recurso próprio?

3- ESPECIFICAMENTE SOBRE O ALUNO PAEE

1- Com relação ao aluno PAEE você fez alguma formação específica para educação especial?

() Sim () Não

Qual (is)? Foi um curso de extensão, aperfeiçoamento, especialização?

1.1- Se sim para a resposta anterior, a formação foi uma oferta da instituição de trabalho, ou uma busca individual, com recurso próprio?

4-ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1-Tempo de experiência como professor de língua Portuguesa/linguagem?

2- Há quanto tempo você atua no ensino médio?

3- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

3.1- Trabalha em outra escola? () Sim () Não

3.2- Atua em escola: () Municipal; etapa -----() Estadual ; etapa -----() Privada; etapa

4- Tempo de experiência como professor de aluno público-alvo da educação especial matriculados na sala de aula comum?

5- Em quantas salas você ministra aula? Deste total, quantas tem alunos PAEE?

5.1- Dessas salas, quais são as especificidades do PAEE?

() Intelectual; () Surdez ; () Visual; () Física; () Múltipla; () Superdotação; () Transtorno do Espectro Autista; () Outra.

Qual? _____

6- O espaço físico das salas de aula está adequado para as turmas que apresentam alunos do PAEE? () Sim () Não (iluminação, circulação entre as cadeiras, etc.)

6.1-Por que?

5-TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Na sua opinião, como vem acontecendo a inclusão de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns? Indique pontos positivos e negativos.

2. Como está sendo essa experiência de trabalhar com alunos público-alvo da educação especial?

3. Você tem alguma dificuldade no trabalho a ser realizado com estes alunos-alvo? Se sua resposta for positiva, quais são essas dificuldades?

4. De forma geral, como você planeja suas aulas?

5. Pensando nas turmas que você tem alunos PAEE, tem alguma modificação? (o Plano de aula faz parte de um planejamento individual, ou de um planejamento colaborativo com outros professores e com o professor de AEE?) Conte um pouco como é feito esse plano de aula.

6. Pensando na sua rotina com as turmas que têm alunos PAEE:

6.1- Você tem estratégias específicas para trabalhar com esses alunos?

() Sim () Não – Justifique sua resposta

6.2- Você utiliza materiais diferenciados com os alunos público-alvo da educação especial para desenvolver suas atividades em sala de aula? () Sim () Não – Justifique sua resposta.

Que tipos de materiais você utiliza com esses alunos?

6.3 - Você acha que recursos e estratégias variadas, bem como avaliação, pode contribuir para aprendizagem de todos os alunos presentes na sala de aula?

() Sim () Não – Justifique sua resposta

7. Você tem contato com o professor da sala de recursos? Se sim, conte um pouco como acontece essa relação.

8. Você recebeu alguma orientação do professor da Sala de Recursos para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial?

9. Que tipo de orientação?

10. Você tem ideia do que seja ensino colaborativo? Se sim, conte um pouco como seria na prática.

6-CONHECIMENTO SOBRE O DUA E EXPECTATIVA SOBRE A PESQUISA

1 Você conhece o Desenho Universal para Aprendizagem? () Sim () Não

1.1 Se sim, já fez uso desse conhecimento para planejar suas aulas?

1.2 Se não, gostaria de saber mais sobre o desenho universal para a aprendizagem?

1.3 Independente de conhecer ou não – na sua opinião, o que você imagina que seja DUA?

2. Quais são as suas expectativas sobre essa pesquisa?

2.1 Quais conteúdos você gostaria que a gente pudesse refletir durante os encontros?

2.2 Você acredita que a abordagem sobre o DUA e elaboração de planos de aula será importante para sua prática pedagógica?

2.3 Por quê?

APÊNDICE (B)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL
PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _

Data de nascimento: __

Sexo: () Feminino () Masculino

Cidade: _____ Estado: _____

2. FORMAÇÃO INICIAL

Magistério: () Sim () Não

Curso Superior: () Sim () Não

Qual (is)?

Pós-graduação: Especialização: () Sim () Não

Qual (is)? _

Carga horária: _____ horas

Onde: _

1- Durante este tempo participou de alguma formação continuada voltada para educação especial? () Sim () Não

Qual (is) (aperfeiçoamento, extensão, especialização).

2- Na sua opinião, como vem acontecendo a inclusão de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns? Indique pontos positivos e negativos

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Tempo de experiência como professor de atendimento educacional especializado? _

-Em caráter: () Efetivo () Temporário

2- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

3- Conte sobre sua rotina de trabalho na SRM (espaço, recursos, materiais)

4- Qual a influência do seu trabalho na SRM no aprendizado do aluno PAEE?

4.1- Durante esse tempo de experiência, quais os desafios encontrados para realizar o atendimento educacional especializado?

4. TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSOR DA CLASSE COMUM

1- Qual sua relação com o professor da sala comum em relação ao atendimento educacional especializado? Liste as dificuldades e facilidades dessa relação.

2- O professor da sala comum busca orientação para desenvolver aulas mais acessíveis?

() Sim () Não

2.1- Que tipo de orientação é mais frequente? _

3- Você busca informação sobre o PAEE (o que ele está aprendendo, quais barreiras são encontradas) - com o professor do ensino comum?

3.1- Se sim, as informações têm contribuído para desenvolver suas práticas no AEE? Conte um pouco...

4- Você participa da elaboração do plano de aula da sala comum? Se sim, como acontece essa participação? Se não, por que não participa?

5- Você conhece o ensino colaborativo? Se sim, consegue usar esse conhecimento na sua rotina de trabalho na escola junto aos professores? Se sim, de que forma coloca em prática? Independente de conhecer ou não- na sua opinião, o que você sabe sobre ensino colaborativo?

5. CONHECIMENTO SOBRE O DUA E EXPECTATIVA SOBRE A PESQUISA

1- Você conhece o Desenho Universal para Aprendizagem? () Sim () Não

1.1- Se sim, já fez uso desse conhecimento para planejar suas atividades e orientar os professores da sala comum?

1.2- Se não, gostaria de saber mais sobre o desenho universal para aprendizagem?

1.3- Independente de conhecer ou não – na sua opinião, o que você imagina que seja DUA?

2- Você acredita que a abordagem sobre o DUA e elaboração de planos de aula será importante para sua prática pedagógica no AEE?

2.1- Por quê?

3- Quais são as suas expectativas sobre essa pesquisa?

4- Quais conteúdos você gostaria que a gente pudesse refletir durante os encontros?

APÊNDICE (C)

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



PPGEEs
 Programa de Pós-Graduação
 em Educação Especial - UFSCar

Ficha para avaliação do plano de Aula

Após a elaboração do plano de aula, análise e avalie o plano de aula utilizando a tabela abaixo com critérios para os objetivos de aprendizagem. Você irá atribuir de 1 a 5 pontos, caso haja aspectos sem possibilidade de avaliação preencher (SO) sem opinião, e quando o aspecto de avaliação não tem relação com o conteúdo do plano preencher (NA) não se aplica.

Critérios para avaliação

ASPECTOS PEDAGÓGICO

1-Área de reconhecimento: proporcionar modos múltiplos de apresentação (o que da aprendizagem)

	SO	NA	1	2	3	4	5
- Oferece opções diferentes para a percepção							
-Oferece opções que permitam personalização na apresentação de informações							
-Oferece alternativas para informações auditivas							
-Fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos							
Esclarece vocabulário e símbolo							
- Esclarece a sintaxe e a estrutura							
-Facilita a decodificação de textos, notações matemáticas e símbolos							
- Promove a compreensão entre diferentes idiomas							
-Complementa uma informação com outras formas de apresentação							
- Oferecer opções para compreender e entender							
-Ativa ou substituir os conhecimentos anteriores							
- Destaca modelos, características fundamentais, principais ideias e relacionamentos							
- Orienta o processamento, a visualização e a manipulação de informações							
-Maximiza a transferência e a generalização							

Princípio II: proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o como da aprendizagem)							
-Fornecer opções para a interação física							
- Varia os métodos de resposta e navegação							
- Otimiza o acesso a ferramentas, produtos e tecnologias de apoio							
-Proporciona opções para a expressão e a comunicação							
- Usa múltiplos meios de comunicação							
- Usa ferramentas variadas para construção e composição							
-Define competências com níveis de suporte graduados para prática e execução							
-Fornecer opções para funções executivas							
-Orientar o estabelecimento adequado de metas.							
- Apoia o planejamento e o desenvolvimento da estratégia							
- Facilita o gerenciamento de informações e recursos							
-Aumenta a capacidade de acompanhar os progressos							
Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem)							
-Proporciona opções para promover o interesse por parte dos estudantes							
-Otimiza a escolha individual e a autonomia							
- Minimiza a sensação de insegurança e as distrações							
-Proporciona opções para manter o esforço e a persistência							
- Ressalta a relevância de metas e objetivo							
-Varia as exigências e os recursos para otimizar os desafios							
- Fomenta a colaboração e a cooperação							
-Utiliza o retorno (feedback) orientado para o domínio em uma tarefa							
- Proporciona opções para a autorregulação							
-Promove expectativas e crenças que otimizem a motivação							
- Facilita estratégias e habilidades pessoais para lidar com os problemas da vida cotidiana.							
-Desenvolve a autoavaliação e a reflexão							
Observação: Para os itens em que houve pontuação menor que 3 aponte suas considerações e sugestões para elaboração do plano de aula subsidiada pelos Princípios Desenho Universal para a Aprendizagem.							

APÊNDICE (D)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MATERIAL FORMATIVO/ ARTIGOS ORGANIZADO EM APOSTILA



REFERÊNCIAS:

TEXTO 1- MENDONZA, B. **Introdução ao Desenho Universal para a Aprendizagem.**

Texto usado como apoio teórico para desenvolver minicurso no CBEE 2021.

TEXTO 2- MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018

TEXTO 3- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

TEXTO 4- PRAIS, J. LS.; ROSA, V. F. da. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: Planejamento de Atividades Pedagógicas para Inclusão. **Ideação**, v. 18, n. 2, p. 166–182, 2018. DOI: 10.48075/ri.v18i2.14005. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005>. Acesso em: 22 jun. 2023.