

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE

MÁRCIA PEREIRA MACIEL

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

São Luís

2024

MÁRCIA PEREIRA MACIEL

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Educação** do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

São Luís
2024

Maciel, Márcia Pereira.

A formação continuada de professores com vistas a práticas pedagógicas inclusivas / Márcia Pereira Maciel – São Luís (MA), 2024.

128p.

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

1. Formação continuada de professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino colaborativo. 4. Desenho Universal para a Aprendizagem. 5. Projeto Pedagógico. I. Título.

CDU: 376-054.57

MÁRCIA PEREIRA MACIEL

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JACKSON RONIE SA DA SILVA**
Data: 14/02/2025 16:17:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA GUELERO DO VALLE**
Data: 15/02/2025 21:30:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Mariana Guelero do Valle (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Documento assinado digitalmente
 **DEUZIMAR COSTA SERRA**
Data: 14/02/2025 20:32:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Deuzimar Serra (Examinadora Interna - PROFEI)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

AGRADECIMENTOS

Desde muito cedo, quando ainda menina, entendi que somos uma construção da qual participam os seres com quem vamos interagindo à medida em que seguimos nossa trajetória. Dizia para mim: “Sou um pouco de cada um que passa por minha vida, dos que ficam e dos que se vão”. Da caminhada para esse momento agora, um grande número de pessoas participou. Dessas, umas foram mais marcantes, as quais vou direcionar os meus muito sinceros agradecimentos por colaborarem diretamente, de alguma forma para a minha chegada até aqui.

Início agradecendo à minha mãe, Antônia Alice Maciel, pessoa tão inspiradora (pela garra e disciplina no trabalho, nos estudos e em tudo que se propõe a fazer), por todo o apoio, amizade e cuidado prestado a mim desde que nasci; aos meus irmãos, na pessoa do irmão Dárcio Roney Maciel, que tanto me apoiam, com os quais posso contar para tudo, que me suportam, com amor, nos momentos mais difíceis!

Agradeço à U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, na pessoa da sua gestora Luzinéia Ribeiro dos Remédios, que me amparou na minha chegada à essa escola e propiciou essa caminhada me apresentando ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde tive o privilégio de conhecer a professora Raimunda Fortes, pessoa tão amável e generosa, que participou do meu retorno ao mundo da pesquisa acadêmica, por meio do PIBID, com cuidado me direcionou. Portanto, meus agradecimentos ao PIBID e, muito carinhosamente, à professora Raimunda Fortes!

Agradeço à Eliane Gomes, minha supervisora na U. E. B. citada acima, por ter criado as estratégias para que o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que originou essa dissertação, acontecesse! Sem o seu apoio, não teria acontecido. Lhe sou muito grata! Agradeço aos colegas de trabalho, que se dispuseram a participar desta pesquisa e por todos e todas que me apoiaram, agradeço na pessoa de Cleomar Nunes, gestora adjunta.

Agradeço à minha amiga Franciany de Oliveira Souza, pela amizade e parceria! Foi quem me apresentou esse curso, com quem tenho parceria em produções acadêmicas, além de dividirmos as angústias do mestrado. Lhe sou muito grata!

Agradeço muitíssimo à minha amiga Luiza Dantas, com quem tenho podido contar para todas as situações, por todo cuidado, me apoiando, me incentivando e me auxiliando nessa trajetória do mestrado, desde a fase do pré-projeto. Lhe sou muito grata, minha amiga!

À Ana Kennya Félix, amiga tão amorosa e atenciosa, me ajudou com revisões do texto, quando da Qualificação, no campo de Língua Portuguesa. Lhe agradeço, querida!

Fabiano Monteles, companheiro de guerra, te agradeço mais uma vez (já agradei outras tantas), por ouvir os meus lamentos, compartilhar angústias a gargalhadas. Você me foi muito importante nessa caminhada! Obrigada!

Meus agradecimentos às professoras Mariana Guelero do Valle e Deuzimar Serra que, em atenção ao meu orientador, Professor Jackson Ronie Sá-Silva, se dispuseram a nos acompanhar neste momento, e de forma tão carinhosa e cuidadosa nos orientaram a partir da Qualificação! Lhes sou muito grata!

Agradeço, imensamente, à professora Jarlisse Nina Beserra da Silva, por todo o trabalho que teve comigo nesse percurso, por tão cuidadosa e carinhosamente me direcionar em todos os passos, desde o processo de encaminhamentos para a submissão do projeto ao Conselho de Ética até a escrita final desta dissertação. Sem Jarlisse, não tenho dúvidas de que esse caminho se apresentaria tortuoso, bem mais difícil e, talvez, não tivesse alcançado todas as conquistas até aqui com o mesmo nível de sucesso! Lhe sou muito grata, Jarlisse Nina!

Ao meu orientador, Professor Jackson Ronie Sá-Silva, pessoa tão linda, que exala amorosidade, a quem sou muito grata por se apresentar no meu caminho! Não teria palavras para expressar minha gratidão por tantas vezes que lhe procurei com o coração pesado e, na finalização da conversa, me fazer sair dela com a crença em mim renovada! Obrigada por acreditar em mim, por ser tão paciente e tão amável para com esta pessoa aqui! Lhe amo!

Ao Gabriel de Pinho Bezerra, secretário do PROFEI-UEMA, por toda a sua presteza e cuidado! Sua forma de trabalhar contribuiu muito com essa caminhada! Obrigada!

Ao PROFEI-UEMA, na pessoa da professora Márcia Raika Lima e do professor João Augusto Ramos, por serem tão atenciosos comigo! Lhes sou muito agradecida por todo o cuidado!

Por fim, a todos e todas que participaram comigo desta caminhada, aos professores e professoras do PROFEI, em Rede Nacional, aos colegas de turma e a outros e outras com quem pude compartilhar conhecimentos durante as aulas, palestras e eventos que integraram este curso, meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa busca compreender como a formação continuada de professores pode contribuir para a Educação Inclusiva, destacando sua importância na superação de entraves que dificultam o ensino e a aprendizagem de estudantes da Educação Especial. Assim, a dissertação foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, dentro da linha de pesquisa sobre Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, trazendo para discussão o seguinte questionamento: como a formação continuada de professores/as pode contribuir com a Educação Inclusiva? O estudo teve como objetivo central analisar as potencialidades da formação continuada para práticas pedagógicas inclusivas. Os objetivos específicos incluíram conhecer a percepção dos/as professores/as sobre a formação continuada nesse contexto, desenvolver situações formativas abordando Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e produzir uma proposta pedagógica em formato de *e-book*. O material formativo elaborado visa auxiliar docentes na implementação dessas abordagens. Temos como principais orientadores deste estudo, os seguintes conceitos: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem e Projeto Pedagógico. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica qualitativa sob a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e uma pesquisa de campo na U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, em São Luís, Maranhão. Como parte da pesquisa-ação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes da escola, além da organização de momentos formativos sobre DUA e Ensino Colaborativo. Sendo que, uma proposta pedagógica versando sobre esses temas foi enviada à esta escola, como sugestão para compor o seu Projeto Pedagógico. A análise dos dados baseou-se na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados da pesquisa indicam que, no Brasil, houve avanços significativos na formulação de normativas sobre inclusão escolar. No entanto, ainda existem desafios na implementação dessas diretrizes, especialmente no que diz respeito à formação docente. O Ensino Colaborativo e o DUA foram bem aceitos por pesquisadores e profissionais da educação como abordagens promissoras para a inclusão. Os momentos formativos promovidos na pesquisa foram avaliados de maneira positiva pelos/as docentes participantes, que reconheceram a importância de formações continuadas para fortalecer o processo inclusivo. Além disso, os/as professores/as demonstraram interesse e receptividade em relação ao DUA e ao Ensino Colaborativo, porém

apontaram desafios para a sua implementação, como a falta de suporte adequado para atender alunos da Educação Especial, e a sobrecarga de trabalho, que reduz o tempo disponível para formação continuada, bem como para planejamentos mais refletidos, como propõe o DUA. Um dos desafios enfrentados durante a pesquisa foi a baixa adesão dos/as professores/as às atividades do projeto, o que reflete dificuldades na conciliação entre demandas escolares e formação profissional. Visando contribuir com a prática docente inclusiva, a pesquisa resultou na criação de um Produto Técnico Tecnológico (PTT), na forma de um *e-book*, contendo uma proposta pedagógica que discute e orienta a aplicação do DUA e do Ensino Colaborativo nas escolas. A proposta pedagógica desenvolvida reforça a necessidade de investir em formação continuada para docentes e na ampliação do suporte institucional, visando a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. O estudo conclui que, apesar das barreiras existentes, a formação continuada de professores/as e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras são importantes vias para a efetivação da Educação Inclusiva no País.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Inclusiva. Ensino colaborativo. Desenho Universal para a Aprendizagem. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

The research aims to understand how continuing teacher training can contribute to Inclusive Education, highlighting its importance in overcoming obstacles that hinder the teaching and learning of Special Education students. Thus, the dissertation was presented to the Professional Master's Program in Inclusive Education in the National Network - PROFEI, of the State University of Maranhão - UEMA, within the research line on Training Practices and Processes of Educators for Inclusive Education, bringing up for discussion the following question: how can continuing teacher training contribute to Inclusive Education? The study's main objective was to analyze the potential of continuing education for inclusive pedagogical practices. The general objective included understanding teachers' perceptions of continuing education in this context, developing training situations addressing Collaborative Teaching and Universal Design for Learning (UDL), and producing a pedagogical proposal in e-book format. The training material developed aims to assist teachers in implementing these approaches. The following concepts are the primary guides of this study: Inclusive Education, Teacher Training, Collaborative Teaching, Universal Design for Learning, and Pedagogical Project. The methodology adopted included qualitative bibliographic research from the perspective of Cultural Studies in Education and field research at U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, in São Luís, Maranhão. As part of the action research, semi-structured interviews were conducted with teachers from the school and the organization of training moments on UDL and Collaborative Teaching. A pedagogical proposal addressing these themes was sent to this school as a suggestion to compose its Pedagogical Project. Data analysis was based on Bardin's (2011) content analysis methodology. The research results indicate that, in Brazil, there have been significant advances in formulating regulations on school inclusion. However, there are still challenges in implementing these guidelines, especially regarding teacher training. Researchers and education professionals have accepted Collaborative Teaching and UDL as promising approaches to inclusion. The training sessions promoted in the research were evaluated positively by the participating teachers, who recognized the importance of ongoing training to strengthen the inclusive process. In addition, the teachers demonstrated interest and receptiveness towards UDL and Collaborative Teaching. Still, they pointed out challenges for their implementation, such as the lack of adequate support to serve Special Education students and the work overload, which reduces the time available for ongoing training and more thoughtful planning, as proposed by UDL. One of the challenges faced during the research was the low adherence of teachers to the project activities, which reflects

difficulties in reconciling school demands and professional training. The research resulted in the creation of a Technical Technological Product (TTP), in the form of an e-book, containing a pedagogical proposal that discusses and guides the application of UDL and Collaborative Teaching in schools, contributing to inclusive teaching practice. The developed pedagogical proposal reinforces the need to invest in ongoing training for teachers and expand institutional support, aiming at realizing a genuinely inclusive school. The study concludes that, despite the existing barriers, ongoing training for teachers and adopting innovative pedagogical practices are important ways to implement Inclusive Education in the country.

Keywords: Continuing education of teachers. Inclusive Education. Collaborative teaching. Universal Design for Learning. Pedagogical project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNC	Base Nacional Comum
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSE	Disabilities Studies in Education
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EC	Ensino Colaborativo
EE	Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua brasileira de Sinais
MA	Maranhão
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PP	Projeto Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PTT	Produto Técnico Tecnológico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questão 1	82
Quadro 2 – Questões 2 e 3	83
Quadro 3 – Questões 4 e 5	85
Quadro 4 – Questões 6 e 7	86
Quadro 5 – Questões 8 e 9	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. Base Normativa rumo a uma Educação Inclusiva.....	23
2.2. Formação de Professores para a Educação Inclusiva	27
2.3. Ensino Colaborativo	30
2.4. Apontamentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem.....	32
2.5. O Projeto Pedagógico como Instrumento para Educação Inclusiva na Implementação do DUA e do Ensino Colaborativo.....	43
2.5.1. O Projeto Pedagógico da Escola U. E. B. Dr ^a . Maria Alice Coutinho	46
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1. Tipos de Método Científico e Pesquisa	50
3.2. Local da Pesquisa	51
3.3. Participantes da Pesquisa	51
3.4. Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão	51
3.5. Etapas da Pesquisa	52
3.6. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	55
3.7. Processamento e Análise dos Dados.....	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1. Formação de Professores e Inclusão	61
4.2. Onde e Como a Inclusão Acontece? Nas salas de recurso ou em salas comuns?	65
4.3. Prática pedagógica: barreiras evidenciadas.....	68
4.4. Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo	78
4.5. Avaliação da ação formativa pelos/pelas docentes participantes.....	81
5. PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT): PROPOSTA PEDAGÓGICA...91	91
5.1. Desenvolvimento do PTT	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES	107
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	108
APÊNDICE B – Entrevista com os Professores	111
APÊNDICE C – Slides da Formação Desenvolvida.....	113
ANEXOS	122
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	123
ANEXO B – Autorização para Pesquisa de Campo	128

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito social, sendo, como tal, garantida no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Assim, apresenta-se entre os direitos compreendidos como básicos na construção da história de vida da pessoa. Com isso, sua satisfação contribui para conferir dignidade, não devendo, então, se constituir lacuna na vida do indivíduo. No entanto, apesar da luta histórica pela garantia dos direitos entendidos como fundamentais, a educação ainda não está ao alcance de todos/as.

No Brasil, tivemos avanços bastante significativos no que tange à legislação que versa sobre educação para o alcance da pluralidade. Porém, o que se vê, normalmente, é um aumento na matrícula de alunos nas instituições de ensino regular, alguns com deficiências, antes excluídos da escola comum, mas que não chega a significar que os direitos de aprendizagem estejam garantidos a todos/as os/as educandos/as.

Sobre isso, Andréa Amin ressalta que “[...] não basta que o Poder Público ofereça vagas. É necessário que garanta o acesso e a permanência na escola, preferencialmente próximo à residência da criança e do adolescente”. Acrescenta, “[...] Permanência em sala de aula é alcançada com ensino de qualidade, ministrado por bons profissionais, instalações físicas adequadas, material didático, alimentação” (Amin, 2019, p. 132-133). O problema da qualidade da prestação desse serviço público é verificado por variados empecilhos no processo de ensino e aprendizagem, que, frequentemente, não é capaz de atender à diversidade existente na escola.

A atual Carta Magna declara no *caput* do artigo 227, em caráter prioritário, ser dever da família, do Estado e da sociedade, entre outras garantias, garantir a educação às crianças, jovens e adolescentes. E, no inciso II do mesmo artigo assevera que o Estado deve providenciar:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Brasil, 1988, cap. VII, art. 227, inc. II).

Como vimos, o texto constitucional mostra preocupação em garantir às pessoas com deficiência o desenvolvimento de forma integral, no intuito de que a deficiência apresentada pelo indivíduo não seja capaz de afetar a sua dignidade. Em relação ao cumprimento da obrigação de educar, pelo Estado, Amin discorre:

Não é a criança ou o adolescente com deficiência que deve se adaptar à escola. É esta que ao assumir o compromisso ético de tratar e formar a todos com igualdade, mesmo diante das diferenças, deve se adaptar para incluí-los. Não é favor, nem ônus. É parte da formação educacional de todos (Amin, 2019, p. 127).

Nesse sentido, a respeito do direito à educação do público-alvo da educação especial (PAEE): pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), aduz o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, tit. V, cap. V, art. 59, inc. I e III).

Percebemos a necessidade de que ações sejam desenvolvidas no sentido de cumprir o dispositivo legal mencionado acima, visto que, apesar de várias normativas terem sido formuladas depois desta LDB (Brasil, 1996), dando maior robustez para o movimento em favor da pluralidade na escola, a situação que se apresenta como muito frequente, ainda, é um nível de despreparo significativo dos/as profissionais no que se refere ao atendimento dos/as alunos/as PAEE.

Tal despreparo se reflete nas práticas de professores e professoras do ensino regular que, frequentemente, não desenvolvem os seus planejamentos de forma a contemplar a diversidade encontrada nas salas de aula, reforçando a ideia da não aceitação ou invisibilização das diferenças, com a padronização das estratégias didáticas, o que pode ser resultado da falta de preparo desses/as docentes para atuar com diferentes espectros da turma. Ainda que não desmereçamos as várias outras condicionantes, como a superlotação das salas, entre outros fatores que exercem força no ambiente escolar, dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes em discussão, toda essa conjuntura sugere configurações da ação discriminatória e causadora de prejuízos aos alunos e alunas que compõem o PAEE, mas não só a eles e elas.

Este público, historicamente, esteve relegado à condição de subalternidade e incapacidade, pois a relação e convívio com o diferente de um padrão normalizante, tão arraigado na sociedade, promove um olhar comumente direcionado às limitações destes sujeitos e não às suas potencialidades.

Andréa Amin (2019, p. 126) esclarece que “[...] a diversidade é um fator que contribui para o desenvolvimento emocional e ético”. Mais à frente ela acrescenta que “[...] compreender que as pessoas são diferentes entre si apenas demonstra que a sociedade é diversa, plural, mas una” (Amin, 2019, p. 127). Nesse sentido, entendemos a ação pedagógica como de grande relevância para o reconhecimento da importância da diversidade, com enfoque não somente no respeito, mas, fundamentalmente, na valorização das diferenças.

No entanto, atualmente, continua sendo comum, nas escolas, a utilização de uma ação pedagógica que negligencia a obrigatoriedade, conferida pela norma vigente, de organizar planejamentos que alcancem a todos e todas na turma, incluídos estudantes PAEE, deixando-os, muitas vezes, à margem das situações de ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas do ensino regular. Esse fato é motivo de inquietação para estudantes, quando esses/essas se percebem nessas condições, para as famílias, para o corpo gestor e pedagógico da escola, e, fortemente, para os/as docentes que, no geral, se veem sem o devido preparo para a organização de planejamentos capazes de alcançar pedagogicamente tal público.

Nesse contexto é que se manifesta o interesse por esta pesquisa, pelo desejo de promover melhorias na nossa própria prática docente, bem como de incentivar, para o mesmo fim, os/as colegas professores/as que trabalham na mesma unidade de ensino, e com o mesmo público em que atuamos. Esse interesse se deve ao fato de enxergarmos a nossa própria prática como estando aquém do que deveria para alcançar o aprendizado dos/as estudantes na sua pluralidade de formas de ser e de aprender, de pensar e se expressar.

Com isso, nossa pretensão em contribuir para a construção de novas formas de pensar sobre essa causa, por meio das ações formativas desenvolvidas, como vias significativas para o aperfeiçoamento profissional de professores e professoras.

Assim, este trabalho se interessa pelas didáticas aplicadas nas salas comuns de ensino, ressaltando a preocupação em alcançar os/as alunos/as PAEE, mas não somente eles e elas, preocupa-se com o desenvolvimento de práticas de ensino que atendam a toda uma diversidade que se apresenta nas salas de aula. Com isso, traz como sugestão para o trabalho didático as propostas defendidas pelo Ensino Colaborativo e pelo Desenho Universal para a Aprendizagem.

Pinto e Fantacini (2018) explicam que, no Ensino Colaborativo, o profissional da educação especial deve trabalhar conjuntamente com o professor da sala regular, devendo esses, atuar juntos no planejamento, avaliação, no desenvolvimento das atividades com o aluno PAEE. Acrescentam que essa prática não se apresenta consolidada, visto que “em muitas escolas, o profissional da educação especial ainda permanece isolado em seu trabalho,

quer pela impossibilidade demarcada pelos tempos pedagógicos formais, quer pela cultura do isolamento que caracteriza o trabalho docente” (Pinto; Fantacini, 2018, p. 2). A proposta de se trazer esse/a profissional para trocar informações, apresentando ideias para uso didático, além de ter previsão legal (Brasil, 2001), é uma estratégia cujos resultados se mostram eficientes, no sentido de potencializar a aprendizagem dos/as estudantes PAEE (Pinto; Fantacini, 2018), sendo proveitosa para o/a professor/a e, principalmente, trazendo ganhos muito valiosos para o/a estudante.

Trazemos, também, a ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), enquanto visão de ensino e aprendizagem que defende que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas pensando em estratégias que se apresentem como o mais democráticas possível, de forma que alcancem a maior parte dos estudantes em uma sala de aula, quiçá a todos. Como essa universalidade de acesso em uma única aula, frequentemente, não é alcançada, entendemos que a proposta do DUA não se refere, exclusivamente, a isso (ao alcance dessa universalização em uma única aula). Defendemos que o ensino de um determinado conteúdo deve ser apresentado por diferentes vias de acesso, observadas as diferentes formas de aprender. Por exemplo, uns aprendem melhor com atividades manuais, como desenhos e outras atividades artísticas, enquanto outros, com leitura, com discussão em roda de conversa etc.

Sob esse entendimento, refletimos que o ensino de um conteúdo deve ser apresentado de diferentes formas, variando-se os recursos e o tipo de abordagem, preferencialmente, em uma mesma aula, mas também, em distintos momentos didáticos. O DUA reforça esse direcionamento por meio das suas diretrizes. Para Katy Webb e Jeanne Hoover (2015, p. 537), “[...] o DUA é uma estrutura educacional para a criação de instrução que permite a inclusão de muitos tipos diferentes de preferências de aprendizagem no currículo alvo”. Entendemos, assim, que quando apresentamos um objeto do conhecimento sob diferentes abordagens (recursos/estratégias), ampliamos o acesso àquele conteúdo, favorecendo a inclusão. Essa é a perspectiva apresentada pelo DUA, na qual alicerçamos a proposta pedagógica fruto deste trabalho.

Posto isso, este estudo partiu do seguinte questionamento: como a formação continuada de professores pode contribuir com a Educação Inclusiva?

A partir do problema proposto, esta investigação trouxe um enfoque nas formações continuadas de professores sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, como orientadores das práticas pedagógicas. Estas formações se deram no

contexto de uma escola pública da rede municipal de São Luís: U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho, sendo direcionadas a professores e professoras do ensino regular dessa instituição.

Consideramos, então, analisar, do ponto de vista dos/as docentes, se as práticas pedagógicas atualmente utilizadas por eles/elas, têm oportunizado qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem de forma a alcançar a todos os/as educandos/as, bem como, se as ações formativas das quais participaram no desenvolvimento deste projeto foram capazes de contribuir para uma melhor qualificação para a atuação desses/as profissionais diante da diversidade que se verifica em sala de aula.

Com isso, os objetivos buscados com este trabalho foram, em âmbito mais geral, discutir sobre as potencialidades da formação continuada de professores/as para as práticas pedagógicas inclusivas e, mais especificamente, conhecer a percepção dos/as professores/as sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva; desenvolver situações formativas com abordagem sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem como orientadores das práticas pedagógicas e; como Produto Técnico Educacional, produzir uma proposta pedagógica em formato de livro, em configuração *e-book*, apresentando material formativo para professores e professoras, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A pesquisa que foi realizada é do tipo pesquisa-ação, pois se apresentou de forma a interferir diretamente no campo de pesquisa. Sua abordagem de cunho qualitativo, a qual, para Antônio Carlos Gil (2008), caracteriza-se pelo envolvimento entre o pesquisador e o pesquisado, cujos “[...] procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa” (Gil, 2008, p. 175). A pesquisa teve como público-alvo os professores e professoras que atuavam com alunos PAEE, nas salas regulares de ensino, do sexto ano do ensino fundamental, do turno vespertino, da U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho, no período em que se deu a intervenção, sendo que, o que seria um total de 10 (dez) docentes, se resumiu a 7 (sete).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com gravação em áudio e registros escritos em um diário de campo, bem como um formulário com questões que avaliaram a ação formativa desenvolvida com os/as docentes. Os dados coletados foram analisados sob uma abordagem qualitativa, perpassando pela análise de conteúdo bibliográfico, bem como pela análise de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2011), e se deram pelas seguintes etapas: Pré-análise - organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa; Exploração da matéria - codificação dos dados, com a

criação de um sistema de categorias; Tratamento dos resultados - por meio de processos de interferência e interpretação. Para tanto, foi adotada uma postura reflexiva e crítica diante das contribuições dos/as participantes. A pesquisa se apoiou nos Estudos Culturais, diante da preocupação com processos e artefatos que integram as práticas que participam do cotidiano (Costa; Silveira; Sommer, 2003) do grupo público-alvo.

Para se chegar às informações buscadas em relação à percepção dos professores e professoras, foram coletados dados durante todo o processo interventivo, desde as abordagens para aceite da participação, passando pelo processo das entrevistas, durante as reuniões de formação, até a coleta de informações referentes às situações formativas.

Sobre o Produto Técnico Tecnológico, este se apresenta como uma proposta pedagógica, com vista a colaborar com o trabalho de professores e professoras. Assim, tivemos como objetivos para este produto: produzir uma proposta pedagógica em formato de livro em configuração *e-book*, apresentando material formativo para professores e professoras, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem; disponibilizar o *e-book* para a escola onde se daria a pesquisa desenvolvida, bem como para a Secretaria Municipal de Educação. Este material foi produzido via recurso tecnológico *CorelDRAW*, sendo composto por texto argumentativo, com sugestões de técnicas didático-pedagógicas e organização do trabalho pedagógico, além de *links* que conduzem a artigos e palestras, sob a perspectiva do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Relatando um pouco mais sobre o que motivou este projeto, como falado anteriormente, o interesse se desenvolveu por trabalharmos em uma escola considerada inclusiva, por abarcar com expressividade estudantes PAEE, contando com uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM), que atende nos turnos matutino e vespertino. O acompanhamento dos alunos e alunas PAEE pela SRM é feito em um turno, sendo que boa parte deles integram o ensino regular em outro turno. O trabalho realizado pela SRM na unidade de ensino pesquisada se mostra muito eficiente. No entanto, nas salas regulares, o acolhimento não acontece de forma a configurar uma efetiva inclusão, visto que, nós, professores e professoras de disciplina (fazemos parte do corpo docente da Escola-campo), no geral, não apresentamos nas aulas estratégias capazes de atender a todos/as os/as discentes, nas suas diferentes formas de aprender e perceber o mundo.

Diante disso, por esta preocupação que nos acompanha, enquanto defensores do uso de estratégias diversificadas com fulcro na democratização do ensino, nos sentimos muito tocadas pela oportunidade de participar de um curso em defesa da inclusão, que defendemos

ser fator de dignidade da pessoa para a vida em sociedade. Assim, começamos este curso e nos deparamos com sugestões para a prática pedagógica, que já defendíamos e buscávamos aprimorar. Para melhor compreensão do/a leitor/a, já fazia parte das nossas cobranças, nessa Escola, um planejamento conjunto entre professores/as da Educação Especial e professores/as de disciplinas, o que descobrimos, com o Curso, ser proposta do Ensino Colaborativo. Já havíamos feito leituras que comentavam sobre a colaboração na escola, mas era em um sentido mais genérico de trabalho colaborativo entre todo o corpo escolar.

Outra descoberta que muito nos interessou, que já orientava o nosso trabalho pedagógico, pelas próprias observações relativas às experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória na docência, principalmente, no Ensino Fundamental, no qual atuamos nesta última dezena de anos, foi conhecer sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, sobre o que percebemos uma forte congruência com nossas ideias sobre a diversificação de métodos e estratégias para atender à pluralidade em sala de aula. Os primeiros textos que lemos sobre o DUA, passaram a ideia de que precisávamos, em uma única aula, alcançar essa diversidade, isso também é defendido, mas nem sempre é possível, pois há de se considerar os contextos entre tempos, espaços e disponibilidade de recursos.

Com o decorrer dos estudos e, muito fundamentalmente, com as discussões que se deram no curso que fizemos sobre o DUA (em disciplina eletiva deste mestrado), compreendemos que o professor alcançará a diversidade, quando se utilizar de diferentes estratégias, buscando atender às diferentes formas de aprender. Essa ideia, trazida pelo DUA, aponta para a mesma direção das nossas reflexões e um caminho que já vínhamos percorrendo na busca por aprimorar o nosso trabalho. Perceber essa congruência entre as nossas observações sobre a prática didática e a proposta educacional apresentada pelo DUA, fortaleceu a nossa crença de que estamos no caminho certo e nos deu respaldo, em caráter científico-acadêmico, para a defesa dessa ideia, pois há todo um repertório que a fundamenta teoricamente e por meio de práticas que são realizadas, principalmente, em outros países.

No decorrer da formulação deste trabalho, desde os primeiros traços da sua construção, foi iniciada a busca por ideias e ideais teóricos que pudessem direcionar os parâmetros e passos a serem seguidos, os quais foram trazidos acima, de forma resumida. Nesse caminhar teórico, fornecendo embasamento para este trabalho, figuram autores com seus estudos, como: Santiago; Santos; Melo (2017); Pinto; Fantacini (2018); Zerbato; Mendes (2018); Bock; Gesser; Nuernberg (2018; 2020); Sebastián-Heredero (2022); Ribeiro; Amato (2018); Eça; Coelho (2021).

Assim, conduzindo, ampliando e alicerçando a ideia inicial que culminou nesta Dissertação, tivemos a companhia e o assessoramento de autores que nos direcionaram nesta caminhada e reforçaram em nós a crença de que poderíamos alcançar os objetivos deste trabalho pelas considerações a respeito desse tipo de ação, sobre o quanto são significativas para contribuir com a mudança na cultura escolar, que se vislumbra. Tivemos, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, como principais orientadores deste estudo, os conceitos que se seguem.

1. Base Normativa rumo a uma Educação Inclusiva:

- a) Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- b) Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 1994;
- c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996);
- d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008;
- e) Plano Nacional de Educação (2024-2034), de 2024;
- f) Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE), Lei nº 10.099/2014;
- g) Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão, Lei nº 11.569/2021;
- h) Plano Municipal de Educação de São Luís – MA (PME), Lei de nº 6.001/2015;
- i) Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – MA (2023);
- j) Santiago; Santos; Melo (2017).

2. Formação de Professores para a Educação Inclusiva:

- a) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- b) Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão (Lei nº 11.569/2021);
- c) Plano Municipal de Educação de São Luís – MA (PME), Lei de nº 6.001/2015;
- d) Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (2020);
- e) Pinto; Fantacini (2018);
- f) Schlünzen; Oliveira; Schlünzen, (2020);
- g) Santos (2020).

3. Ensino Colaborativo
 - a) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução nº 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
 - b) Vilaronga; Mendes (2014);
 - c) Pinto; Fantacini (2018);
 - d) Barbosa (2020).
4. Apontamentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem
 - a) Resolução nº 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
 - b) Estatuto da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 2015;
 - c) Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva. Portugal, 2007;
 - d) Rodrigues; Capellini; Santos (2014);
 - e) Webb; Hoover (2015);
 - f) Zerbato; Mendes (2018);
 - g) Zerbato (2018);
 - h) Ribeiro; Amato (2018);
 - i) Bock; Gesser; Nuernberg (2018; 2020);
 - j) Silva (2020);
 - k) Sebastián-Heredero (2022).
5. O Projeto Pedagógico como Instrumento para Educação Inclusiva na implementação do DUA e do Ensino Colaborativo
 - a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996);
 - b) Dutra; Griboski (2011);
 - c) Lima (2018);
 - d) Eça; Coelho (2021).

O percurso apresentado acima compõe parte da Fundamentação Teórica (seção 2) deste trabalho, dividido em Introdução (seção 1), com uma breve exposição sobre as razões do Projeto, seu percurso metodológico e um pouco da fundamentação. Na terceira seção, são apresentados os Procedimentos Metodológicos de forma mais pormenorizada, descrevendo o processo, esclarecendo fatores relacionados à participação do público-alvo da pesquisa e, ainda, como se deram as ações de desenvolvimento do Projeto. Na seção 4, trazemos os resultados da análise dos dados da pesquisa, acompanhados da discussão que se faz necessária com a interpretação desses dados. O Produto Técnico e Tecnológico é descrito, com maior

clareza, na seção 5. O texto é finalizado com as considerações finais, trazendo as últimas reflexões apresentadas neste trabalho, seção 6.

Dito isto, consideramos a real indispensabilidade de projetos como este, que favoreçam o traçar de novos contornos, por meio de novas perspectivas, que conduzam para o caminho desejado e que, comprometidos com a urgência que a causa requer, contribuam para um movimento no sentido de contrariar e, quiçá, extirpar ações discriminatórias e desrespeitosas aos direitos individuais, favorecendo a igualdade de condições, sob uma visão equitativa, respeitando as diferenças e, com isso, promovendo dignidade aos/às estudantes, enquanto pessoas de direito, independentemente de suas particularidades, em um ambiente que lhes propicie o alcance das competências e habilidades que lhes servem como direitos de aprendizagem, na busca de “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, como preceitua o *caput* do artigo 227, da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988, cap. VII, art. 227), sob a égide do princípio da proteção integral, que vela crianças e adolescentes deste país.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os estudos teóricos que alicerçam esta pesquisa, sendo constituída das seguintes subseções, nesta sequência: Base normativa rumo a uma Educação Inclusiva; Formação de professores para Educação Inclusiva; Ensino Colaborativo; Apontamentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e; O Projeto Pedagógico como instrumento para Educação Inclusiva na implementação do DUA e do Ensino Colaborativo.

A primeira subseção traz uma breve reflexão sobre o histórico normativo que se desenvolveu a partir da década de 90, traçando um caminho para a educação inclusiva em nosso país, onde fazemos referência a normativas de interesse para este estudo. A segunda trata da importância que têm os processos formativos de professores e professoras, com direcionamento para a formação continuada, como via de aperfeiçoamento da prática docente, com vistas a promover um cenário educacional de manifestações e ações pedagógicas mais includentes. Já a terceira se preocupa em apresentar o ensino colaborativo como meio de articulação entre professores/as da educação especial e professores/as do ensino regular, como estratégia promissora para um atendimento educacional mais eficiente ao/à estudante público-alvo da educação especial. A quarta subseção traz apontamentos referentes à proposta de ensino e aprendizagem defendida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, oportunizando uma importante discussão sobre práticas pedagógicas, com fulcro na inclusão. A quinta e última subseção ressalta a significância que tem o projeto pedagógico para o traçar de caminhos que se manifestem como includentes, conduzindo a ação escolar por vias que se apresentem democráticas, proporcionando representatividade a toda uma diversidade existente na escola, com incentivo para a implementação do DUA e do Ensino Colaborativo, enquanto propostas pedagógicas em potencial para efetivação de uma cultura inclusiva.

2.1. Base Normativa rumo a uma Educação Inclusiva

A Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, de 1994, teve fundamental importância, chamando atenção do mundo para a situação de exclusão social em que se encontravam as crianças com necessidades educacionais especiais, apresentando direcionamentos institucionais e políticos aos Estados, para o enfrentamento da realidade de abandono dessas pessoas. Em uma das suas disposições preliminares reclamou aos Estados-partes que “[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de

se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994, preâmbulo). E, no item 3, sobre a Estrutura de Ação em Educação Especial, destacou que “[...] o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

A partir desse momento em que se conclamou a Declaração de Salamanca, na década de 90, houve no Brasil um encadeamento, por vezes esparso, de normativas que traziam em seu texto dispositivos em favor da inclusão dos/as estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no sistema de ensino regular. Dessas, vale citar, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), já mencionada, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, a qual entende que:

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

Como ressalta o texto acima, historicamente, houve um caminhar excludente, que precisa ser remediado. O que é reforçado pelo Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (2024), quando esse diz que, “há em todos os níveis, etapas e modalidades da educação um processo histórico de exclusão e de negação do direito à educação. Isso precisa ser enfrentado por políticas de Estado, ações afirmativas e programas educacionais” (Brasil, 2024, p.120).

Felizmente, verificamos que, desde a Declaração de Salamanca (1994), vem sendo constituído todo um conjunto de normas estatais com fulcro na construção de uma política educacional que atenda a todos/as os/as educandos/as. Dessa forma, como discorre Nozu, Icasatti e Souza:

A educação é um direito consagrado em documentos político-normativos internacionais e nacionais, materializados por meio de declarações, convenções, acordos bi ou multilaterais, planos de ação, constituições, leis, resoluções, dentre outros. Trata-se de um direito conclamado com caráter de universalidade, cujo efeito discursivo pretendido, nas últimas décadas, consubstancia-se na adjetivação da educação como qualitativa, equitativa e inclusiva (Nozu; Icasatti; Souza, 2018, p. 134).

Assim, várias normativas foram instituídas da década de noventa até o momento presente. Nesse caminhar, o Estado do Maranhão apresenta no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE), Lei de nº 10.099 de 2014, como uma das suas metas (Meta 4.2),

“desenvolver ações para garantir o processo de inclusão e do atendimento educacional especializado a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (2014, p. 18). Sendo que, recentemente, foi instituído o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão, Lei nº 11.569/2021, o qual vem assegurar que o sistema inclusivo seja verificado em todos os níveis de ensino, bem como o ensino ao longo da vida, pela igualdade de oportunidades entre as pessoas (art. 27).

No mesmo sentido, em São Luís (MA), o Plano Municipal de Educação (PME), por meio da Lei de nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, apresenta dentre suas metas:

4.8 - Assegurar o acesso, permanência e qualidade do atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas da Rede Pública Municipal em tempo parcial ou integral, conforme estabelecido em lei, e em parceria com a família, a comunidade, os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e à juventude, no redimensionamento e na execução do projeto político pedagógico das escolas. [...]

4.15 - Promover a identificação e assegurar acessibilidade em 100% das instituições públicas de ensino, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (São Luís, 2015, p. 3-4).

O PME de São Luís demonstra, ao longo do seu texto corporificado por metas, preocupação em promover acesso físico e curricular aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede municipal, o que é consubstanciado na Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – MA (2023), a qual compreende sobre acessibilidade curricular que:

No sentido amplo, acessibilidade curricular compreende a possibilidade de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades pedagógicas, na remoção de barreiras que se interponham à possibilidade de aprendizagem seja ela de ordem conceitual, atitudinal ou procedimental. Deve pois, possibilitar a sua apropriação aos conhecimentos e saberes escolares tendo este deficiência, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades/ superdotação. Insere-se neste âmbito também, a vivência das relações interpessoais entre alunos e demais membros da instituição escolar, com vista a plena participação destes estudantes no que diz respeito ao compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos e ações nos tempos e nos espaços educativos.

Não devemos interpretar a acessibilidade curricular como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais destes estudantes, mas sobretudo, tornar-se numa perspectiva do atendimento à diversidade como única alternativa possível para que os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas evitem a sua permanência no ambiente escolar sem acesso ao saber construído ao longo dos tempos pela humanidade ou que apresentem desinteresse em permanecer no ambiente escolar por já haver desenvolvido algumas das habilidades previstas para aquela etapa, ciclo ou série (São Luís, 2023, p. 25-26).

Podemos compreender, assim, que, o texto da Proposta Curricular do Município de São Luís (2023) sobre educação especial ressalta que é dever da escola promover um trabalho que seja eficiente na remoção de barreiras que possam inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as PAEE, tanto em relação aos saberes múltiplos desenvolvidos na escola, quanto no que tange às relações interpessoais que a convivência escolar propicia, ficando, também, demonstrada no texto, a preocupação de que os/as estudantes não somente se vejam matriculados/as na escola regular, mas que lhes sejam efetivados os direitos de aprendizagem.

Apesar de todas essas normativas direcionarem para um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, Mylene Santiago, Mônica Santos e Sandra Melo esclarecem que:

As principais barreiras evidenciadas no processo de escolarização dos alunos com deficiência e com outras diferenças (cognitivas, comportamentais, culturais...) são relativas às dificuldades dos professores de sala de aula (políticas e práticas) regular em oferecer respostas educativas às suas demandas específicas, assim como barreiras atitudinais (culturas) que se traduzem em preconceitos e processos de discriminação (Santiago; Santos; Melo, 2017, p. 638-639).

A reflexão apontada acima é digna de preocupação e precisa ser superada com a urgência da sua necessidade. Para tanto, atividades formativas que perpassem por reflexões por parte dos/as educadores/as, são entendidas como um meio pelo qual se pode chegar ao sucesso vislumbrado, mesmo que paulatinamente, como é de se esperar que aconteça, já que quando se trata de mudança de paradigma é natural que se precise passar por um processo em que o compasso da transformação dependerá da força de vontade dos atores em metamorfosear-se. Assim,

Entender que existem barreiras que precisam ser transpostas, que métodos e técnicas precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão, são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoadado pela legislação e passe a ser parte do dia-a-dia escolar. (Drago, 2013, p. 64, *apud* Santiago; Santos; Melo, 2017, p. 640).

Quando, no trecho acima, citam a importância de se rever métodos e técnicas, claramente, se referem a mudanças que se fazem necessárias na prática pedagógica dos/as educadores/as. Souza (2009) *apud* Ziesmann (2018, p. 60) define a prática pedagógica como sendo uma “[...] prática social, com caráter especificamente histórico e cultural, que vai muito além das práticas utilizadas em sala de aula pelo docente, envolvendo as atividades didáticas e suas relações com a comunidade e sociedade”. Portanto, o/a professor/a, como ser social, histórico e cultural, traz em suas práticas reflexos desse ser que participa em sociedade, assim

como influencia para a formação do/a aluno/a como um todo, o que reverbera para a sua vida social.

Importa, então, refletirmos sobre a mudança de paradigma que se faz necessária, com vista a desencadear transformações que se apresentem como significativas rumo à inclusão de pessoas, atualmente, invisibilizadas na escola. Enxergamos, portanto, nas ações que impliquem em formação de professores e professoras, enquanto prática permanente, já que as mudanças na sociedade são constantes, meios muito promissores de se alcançar tal objetivo, qual seja, uma educação alicerçada em princípios inclusivos.

2.2. Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Os processos que conduzem à formação de professores e professoras em nosso país, partem de políticas públicas, portanto de direcionamentos políticos. Temos na formação inicial desses/as profissionais o ponto de base para as concepções que direcionarão o fazer pedagógico, ao menos, no limiar da sua carreira no magistério. Dessa forma, importa que a preocupação com o direito à educação, sem distinção de pessoas, e para a inclusão, permeie os conteúdos que integram o currículo das licenciaturas.

Quanto à formação continuada ou permanente, como denomina Freire (2002), essa é entendida como ação muito significativa para o processo formativo do/a professor/a, já que esse precisa ser contínuo. Freire pontua que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 18). Nesse sentido, compreendendo a importância de se rever as práticas em sala de aula, em favor do processo inclusivo, ações formativas se apresentam como indispensáveis para essa caminhada, de tal forma que, como opinam Klaus Schlünzen Junior, Ana Augusta de Oliveira e Elisa Schlünzen:

A formação de professores caracteriza-se como um tema permanente na literatura educacional brasileira, uma vez que não são nem pequenos e nem poucos os desafios a serem enfrentados no cotidiano das escolas e das salas de aula, especialmente na perspectiva contemporânea de uma educação inclusiva, aberta à diversidade e que deve acolher, respeitar e responder às múltiplas diferenças presentes no contexto escolar e, entre essas diferenças, as relacionadas ao público-alvo da educação especial (PAEE) (Schlünzen; Oliveira; Schlünzen, 2020, p. 5).

Como dito no registro acima, existe uma grande necessidade de que os atores da escola, em especial os/as professores/as, participem de ações formativas, devido aos desafios

do cotidiano escolar, o que tem cunho de obrigatoriedade, conferida por vias normativas, algumas delas já comentadas neste texto.

Nesse sentido, a Resolução nº 2/2001, do CNE, para a Educação Especial na Educação Básica, confere obrigatoriedade à condição de capacitados para os/as professores/as, como requisito para atuação nas salas regulares de ensino com vista ao atendimento dos/as alunos/as PAEE, o que deve ser previsto e provido pela escola, como preceitua o texto abaixo:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino **devem** prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial **capacitados** e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001, art. 8º, inc. I, grifo nosso).

Assim, professoras e professores devem ser inseridos em programas de capacitação, como meio para que acompanhem as mudanças contínuas na sociedade. A inclusão do público PAEE nas salas de ensino regular é uma mudança para a qual a escola precisa estar preparada.

Sob essa perspectiva, no tocante à importância das formações de professores e professoras para o processo inclusivo, entendemos que, “ao passo que as discussões e reflexões a respeito da Educação inclusiva vão sendo tratadas nos espaços educacionais, são construídas novas concepções e práticas com vistas na garantia do direito à educação para todos” (Santos, 2020, p. 6). Corroborando com essa ideia, Pinto e Fantacini acrescentam que, “o processo de inclusão nas escolas sobrevém, dentre outros, da formação do professor” (Pinto; Fantacini, 2018, p. 6). Assim sendo, políticas públicas devem ser criadas e estimuladas nas três esferas de governo, como direcionamento estatal para que essas ações aconteçam na escola.

Em sede de governo estadual, como meio de qualificar os profissionais da educação para a inclusão, o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão (Lei nº 11.569/2021), já trazido ao texto em outro momento, declara que haverá, pela via do Governo Estadual, a promoção de cursos e grupos de estudos com vistas à formação continuada de professores da rede pública e de instituições conveniadas. Vejamos:

Art. 29. O Governo do Estado do Maranhão deverá promover cursos, grupos de estudos e formação continuada aos professores da rede pública e conveniada de ensino, a fim de que estejam aptos à utilização de práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação que considerem o ritmo e a aprendizagem de cada educando, bem como o conhecimento dos recursos e serviços necessários para promover o acesso ao currículo aos alunos com deficiência (Maranhão, 2021, art. 29).

Sendo assim, temos na normativa estadual, uma aliada para a promoção de ações formativas que possam atender às escolas, contribuindo com o fortalecimento do ensino no Estado, com especial atenção ao PAEE.

No âmbito municipal, em São Luís, no Maranhão, a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal destaca como um dos seus princípios norteadores a “[...] formação dos profissionais da educação na perspectiva da inclusão” (São Luís, 2020, p. 25), “[...] e apresenta como um de seus objetivos gerais, instrumentalizar docentes, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais que compõem o quadro da SEMED para o desenvolvimento de práticas reflexivas, não discriminatórias e socialmente inclusivas” (São Luís, 2020, p. 27). As formações continuadas figuram como ações previstas dentre as metas do Plano Municipal de Educação do Município (Meta 15.8), como podemos verificar no trecho abaixo:

Garantir, a partir de 2016, a formação continuada em serviço aos coordenadores pedagógicos e a todos os professores do ensino regular e da Educação Especial, para atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (São Luís, 2015, p. 7).

Pelo disposto acima, o Município de São Luís (MA) direciona como uma das estratégias para a efetivação da inclusão escolar, o desenvolvimento de formações continuadas a serem realizadas em serviço, a exemplo da que foi desenvolvida neste projeto. Dall’Acqua (2007) aponta que, no contexto da Educação Inclusiva, a formação do/a professor/a torna-se cada vez mais necessária e complexa, no sentido da definição de seu papel, dos conhecimentos para o exercício da prática pedagógica e das condições de profissionalidade voltados a esta realidade, para que “[...] ele não seja apenas um conhecedor de práticas educativas, mas também um pesquisador, que possa aprender novas técnicas, estratégias e conhecimentos” (Almeida, 2004, p. 3).

Ressaltamos que, a Resolução 2/2001 do CNE, assim como o PME de São Luís, legitima o desenvolvimento de ações formativas como a apresentada neste trabalho. Vejamos:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
[...]

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (Brasil, 2001, art. 8º, inc. VI).

Como visto no texto da normativa acima, a escola tem obrigação de promover momentos de reflexão e troca de experiências entre os/as professores/as, com a finalidade de construir uma base ideológica sólida, alicerçada em princípios inclusivos, com discussão e elaboração de propostas pedagógicas que garantam acessibilidade a todo o público assistido por essa instituição, o que pode ser feito com a participação de representantes de instituições de ensino superior, fortalecendo o processo de formação continuada.

Nesse sentido, há a compreensão de que o estudo sobre assuntos relacionados à Educação Inclusiva seja de grande importância no processo de formação continuada dos professores. Entre estes assuntos, se constituem como foco desta pesquisa a tematização o Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a aprendizagem, por serem entendidos como práticas educacionais que contribuem para a efetivação do processo inclusivo dos alunos e alunas PAEE, bem como em atendimento a particularidades de outros e outras estudantes, não considerados/as como integrantes desse primeiro grupo, temas que serão aprofundados nas próximas subseções.

2.3. Ensino Colaborativo

O ensino colaborativo é uma proposta para a educação, voltada para o atendimento dos/as alunos/as público-alvo da educação especial (PAEE), que envolve, além do/a estudante, a participação/interação entre o/a professor/a da sala de recurso multifuncional (SRM) e o/a professor/a da sala regular. A proposta consiste na ideia de que esses/as profissionais interajam na organização de planejamentos e no acompanhamento de alunos e alunas nas atividades da sala regular. Assim sendo, o/a docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de participar do planejamento pedagógico com o/a professor/a da sala regular, passa a acompanhar as atividades realizadas na sala comum com estudantes PAEE, mas não somente com eles/elas, se apresentando, assim, como um apoio ao trabalho do/a professor/a de disciplina no atendimento a todos/as os/as estudantes da turma.

Sobre a eficácia do Ensino Colaborativo, como prática pedagógica de cunho inclusivo, Carla Ariela Vilaronga e Enicéia Mendes informam que o trabalho conjunto, enquanto “[...] ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes” (Vilaronga; Mendes, 2014. p. 142). Assim, no processo de desenvolvimento da escola, como espaço de inclusão, a ideia do Ensino Colaborativo vem se sobressaindo, onde, segundo

Peterson (2006, p. 7) *apud* Pinto e Fantacini (2018, p. 5), já existe uma bibliografia bastante significativa que atesta a eficiência do ensino de colaboração entre os atores da escola, ressaltando a necessidade, em grau de urgência, de que sejam desenvolvidas formações de professores com foco no ensino colaborativo com vistas à inclusão.

No mesmo sentido, verificamos o direcionamento dado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001), do Conselho Nacional de Educação - CNE, quando aduz o seguinte:

Art. 18 -

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

(...)

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001, art. 18, § 1º, inc. IV).

O inciso quarto do parágrafo apresentado acima, chama atenção para uma das necessidades/responsabilidades do/a professor/a de sala comum, asseverando que esse deve atuar em conjunto com o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constitui um direcionamento do ensino colaborativo. Observamos claramente, também, que o trecho da Resolução expõe a indispensabilidade de formação direcionada aos/as professores/as do ensino regular, no âmbito da formação inicial, para atuação com alunos/as público-alvo da educação especial. No entanto, sabemos que essas adaptações dos currículos das faculdades de licenciatura não contemplam os/as professores/as que estão há mais tempo no exercício da profissão. Daí maior significância se apresenta na participação desses profissionais em formações continuadas, com vistas às práticas que importam num caminhar para a inclusão.

A Resolução nº 2/2001, também, afirma que,

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (Brasil, 2001, Art. 8º, inc. IV).

Como verificamos acima, o trabalho colaborativo do/a professor/a da educação especial, na sala de aula comum, se apresenta legitimado pelo dispositivo desta Resolução. No entanto, um problema apresentado para o desenvolvimento dessa prática é ressaltado, em alerta, pelas pesquisadoras:

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum. [...]

Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141-142).

Com a fala das autoras, vemos um grande empecilho para que a proposta do ensino colaborativo venha a ser empreendida. Dessa forma, importa que políticas públicas sejam implementadas, favorecendo a atuação desses/as professores/as, para que o dispositivo normativo trazido pela Resolução tenha capacidade de alcançar concretude.

Para além disso, Capellini e Felipe entendem que “[...] o ensino especial e inclusivo se faz a partir da consciência de pais, professores e todos que, direta ou indiretamente possuem influência sobre a Educação, logo se torna essencial à participação de todos”, e constitui “[...] uma possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade, no trabalho pedagógico com alunos, com e sem deficiência” (Capellini; Felipe, 2014, p. 37-38, *apud* Barbosa, 2020, p. 52).

Como depreendemos da fala trazida acima, o ensino realizado com a participação colaborativa de todos os atores envolvidos no processo, apresenta-se como de fundamental importância para a sua efetividade com eficiência.

Além da reflexão sobre a significância de uma ação realizada de forma colaborativa, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo apresentado como uma concepção de ensino e aprendizagem que é bastante eficiente no sentido de efetivar a inclusão em sala de aula.

2.4. Apontamentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem

Na discussão sobre formação continuada e inclusão, importa trazermos, também, como contribuição para esta pesquisa, os estudos sobre práticas docentes que envolvam o que se chama de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por ser considerado um fazer pedagógico inclusivo (Silva, 2020).

O conceito de desenho universal (DU) nasce no campo da arquitetura e urbanismo, no sentido de se projetar ambientes que sejam acessíveis ao maior número de pessoas possível. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) esclarecem com a fala de Dalton *et al.* (2011) que o desenho universal foi originado com o arquiteto Ronald Mace, que introduziu a ideia de um

desenho universal “[...] na concepção de produtos e de ambientes para que o maior número de pessoas pudesse utilizá-los **sem a necessidade de adaptações**” (Dalton *et al.*, *apud* Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 148, grifo nosso), o que se deu em 1997.

O artigo 3º da Lei nº 13.146/2015, Lei de Inclusão da Pessoa Deficiente, descreve o desenho universal como sendo:

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, **sem necessidade de adaptação ou de projeto específico**, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, art. 3º, inc. II, grifo nosso).

No mesmo sentido, desenvolve-se a ideia de se construir um ambiente educacional, no âmbito da sala de aula, em que materiais e métodos sejam capazes de promover acessibilidade a todos/as os/as alunos/as que compõem a turma, atendendo à diversidade natural das salas de aulas. Assim, nasce o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Como explicam Ana Paula Zerbato e Enicéia Mendes (2018, p. 150), “[...] o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não”. Mais à frente, elas ilustram com o seguinte exemplo:

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 (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Dessa forma, entendemos que a prática capaz de beneficiar um/a estudante PAEE pode ser benéfica para o aprendizado de toda a turma.

Ampliando a compreensão sobre o DUA, Augusto dos Santos Silva (2020) diz se tratar da elaboração de estratégias que buscam o rompimento de barreiras que possam dificultar ou inviabilizar o aprendizado, sendo norteado pela ideia de que as pessoas possuem diferentes formas de aprender e por isso as práticas educativas devem primar pela elaboração de situações didáticas sob diferentes formas de abordagem, de maneira que a diversidade de estratégias possam alcançar as variadas formas de percepção do mundo, assim, universalizando o ensino, de forma que todos/as os/as educandos/as possam ser assistidos/as pelos direitos de aprendizagem a que fazem jus.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, dessa forma, é entendido como um conjunto de ações pedagógicas que implicam em métodos diversificados, os quais envolvem múltiplas formas de se ensinar/estudar um mesmo assunto, de forma que todos/as os/as

estudantes possam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, entendendo-se, assim, como um veículo de acessibilidade.

Katy Webb e Jeanne Hoover (2015, p. 539), tratando sobre experiências didáticas com uso do DUA, esclarecem que:

O DUA pode ser dividido em três componentes principais: Múltiplos Meios de Representação, Múltiplos Meios de Envolvimento e Múltiplos Meios de Expressão. Idealmente, os educadores aplicam esses componentes em suas aulas, o que dá aos alunos várias maneiras de coletar informações, interagir com elas e respondê-las. [...] Como o DUA abrange múltiplos caminhos para os alunos aprenderem, os alunos podem usar os formatos que melhor se adequam às suas preferências de aprendizagem (Webb; Hoover, 2015, p. 539).

Portanto, essas múltiplas formas de organização do ensino podem estimular múltiplas formas de aprender, favorecendo o aprendizado dos/as alunos/as em sala, respeitada a diversidade.

Em relação a provocar estímulos que reforcem o interesse dos/as estudantes pelo objeto do conhecimento, Pereira e Massaro (2021, p. 153) pontuam que “[...] os fatores que fazem com que a aprendizagem ocorra são os estímulos, por isso é preciso refletir se os estímulos dados dão a possibilidade ao aluno de expandir as suas capacidades”. Com essa fala, as autoras questionam se as didáticas que têm sido desenvolvidas em sala de aula têm sido capazes de provocar os estímulos necessários para que o processo de aprendizagem aconteça.

Acreditamos que, alicerçando o ensino na ideia defendida pelo DUA, de que ao serem utilizadas diferentes estratégias para o estudo de um objeto do conhecimento, a probabilidade de que a aprendizagem aconteça é muito maior, pela provocação do estímulo necessário no/a estudante, em algum desses momentos didáticos. Nesse sentido é que se assenta a ideia de universalização do ensino, sob a perspectiva do DUA que aqui defendemos.

Assim, podemos pensar: quais os estímulos que nós, professores/as estamos provocando nos nossos alunos e alunas? O DUA se preocupa com esse questionamento, quando sua proposta é estimular habilidades variadas nos/as estudantes, que vão do campo das aprendizagens científicas (letramento científico) ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sendo que os estímulos estão, diretamente, ligados a fatores emocionais que tanto podem empolgar o/a estudante, provocando motivação para a busca do saber, como podem fazê-lo/a retrair-se, causando um movimento contrário ao anterior. Para o desenvolvimento de estímulos que direcionem para o aprendizado, o DUA apresenta como diretrizes, três vieses principais que conduzem para as escolhas didáticas dos/as professores/as, quais sejam: Engajamento (envolvimento), Representação e Ação/Expressão,

já trazidas ao texto na fala de Webb e Hoover (2015). As autoras, ainda, salientam que “[...] uma abordagem de ensino do DUA pede aos educadores que considerem todas as preferências de aprendizagem ao desenvolver um currículo, uma vez que os alunos podem enquadrar-se em múltiplas preferências de aprendizagem” (Webb; Hoover, 2015, p. 539).

Bock, Gesser e Nuernberg (2018), por sua vez, ressaltando uma fala de Wilson *et al.* (2011), dentre outros pesquisadores, pontuam que o DUA é destinado a atender a todos/as os/as alunos/as, contemplando as diferentes formas de aprender, bem como a variedade de preferências e níveis de habilidades dos/as educandos/as.

Um ponto delicado no desenvolvimento de didáticas, por se apresentar discutível entre os/as pesquisadores/as em educação, é o direcionamento dado pela norma, quando instrui para a utilização de ferramentas que impliquem flexibilizar e adaptar o currículo. Vejamos:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

III – **flexibilizações e adaptações curriculares** que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, art. 8º, *caput*, inc. III, grifo nosso).

Sobre o assunto, verificamos ser oportuno, ainda, apontar interlocução sobre o desenho universal para a aprendizagem com as propostas de adaptações curriculares, visto que as adaptações razoáveis têm sido implementadas nas escolas do País, com respaldo na norma para a educação especial. No entanto, há controvérsias quanto ao seu favorecimento para o processo de inclusão. Há pesquisadoras/es e professoras/es que as consideram como importantes para esse processo, enquanto outros/as as entendem como um movimento contrário à proposta trazida pelo DUA.

As adaptações ou adaptações curriculares, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/15) denomina, como termo genérico, de adaptações razoáveis, são descritas por essa norma, como sendo:

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, 2015, art. 3º, inc. VI).

Como podemos ver, o dispositivo normativo acima descreve as adaptações como meios de favorecimento da inclusão para pessoas com deficiência. Importa, contudo,

conhecemos o que vêm dizendo os/as pesquisadore/as sobre adaptações voltadas para o campo da educação, visto ser uma discussão que vem permeando o conteúdo de estudos em educação sob a perspectiva inclusiva.

Para Ana Paula Zerbato (2018), as adaptações são compreendidas como “ajustamentos do projeto curricular da turma a fim de atender às necessidades específicas de determinados estudantes, sem perder de vista os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade” (Zerbato, 2018, p. 42). E, para Sebastián-Heredero (2022), as adaptações ou adequações são entendidas como uma das formas de reorganizar o currículo escolar, como meio de materialização de práticas para a inclusão. Sebastián-Heredero acrescenta que “[...] partindo da base que estratégias de ensino satisfazem as diferenças individuais na aprendizagem, o DUA é uma potente ferramenta, seja desde a proposta de uso de tecnologias ou com orientações para a elaboração do material didático adaptado” (Sebastián-Heredero, 2022, p. 1918).

Glaucia Ribeiro e Cibelle Amato pontuam que o DUA “[...] propõe projetar configurações educacionais flexíveis e acessíveis, **sem adaptação**” (2018, p. 128, grifo nosso). Mais à frente, as pesquisadoras salientam que “[...] é possível concluir que, das práticas pedagógicas utilizadas, as que potencializam a aprendizagem garantindo o acesso ao currículo para os alunos com e sem deficiência do DUA são a adaptação do método em primeiro lugar, seguido do material e dos objetivos combinado com o uso da tecnologia” (p. 146). Já Veet Vivarta considera que:

Enquanto não se entender que **é o aluno quem se adapta à atividade de ensino** e que esta deve ser a mais flexível e aberta, para que todos possam se adaptar a ela (como se propõe no conceito de Design Universal), estaremos reafirmando as deficiências do outro em aprender e não as deficiências da formação do professor para ensinar todos os alunos (Vivarta, 2003, p. 77, grifo nosso).

Como observamos nas falas das/os pesquisadora/es, as adaptações são entendidas, por elas/es, como meios didáticos promissores. E, em certas colocações, fazem relação com o DUA, descrevendo as adaptações como sendo uma das estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Contrariando esse pensamento, Bock, Gesser e Nuernberg entendem que

[...] a fim de garantir a acessibilidade no contexto educacional, faz-se necessária a remoção das barreiras e das chamadas adaptações razoáveis. [...] É preciso pensar a acessibilidade para além de algo exclusivo de pessoas com deficiência, pois ela pode servir como potencializadora da participação de qualquer pessoa, uma vez que, com a remoção das barreiras e a promoção de atitudes de cuidado, distintos sujeitos são atendidos nas suas especificidades (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 367).

Zerbato, em uma pesquisa em que analisou práticas pedagógicas utilizadas por diferentes professoras/es, registrou o seguinte relato:

O material adaptado foi confeccionado pela aluna enquanto os colegas faziam o mesmo com palitos, mas ao término, os colegas questionaram a professora da sala porque não poderiam jogar com os sacis adaptados, mais bonitos e maiores do que aqueles confeccionados para eles em palitos de sorvete. Nota-se que nesse exemplo o **material adaptado** para o aluno PAEE poderia ter sido facilmente realizado por todos, e quando uma atividade é inclusiva, não se reforça a diferença e todos têm acesso ao aprendizado.

Em muitos momentos, durante as reuniões de formação, várias professoras narraram que realizavam as mesmas atividades para todos para não excluir nenhum aluno. Entretanto, realizar as mesmas atividades para toda turma significa avaliar e planejar atividades que de fato permitam a participação e aprendizagem para todos e muitas vezes é possível **realizar acomodações ou adaptações** que podem ser utilizadas para todos os alunos, e dessa forma, não se diferencia o ensino para este ou aquele aluno (Zerbato, 2018, p. 147-148, grifo nosso).

A autora, com o trecho acima, defende o uso de adaptações, porém, ressalta a importância de que o material adaptado seja utilizado por todos/as os/as estudantes presentes na sala.

Baseando-se nas observações de Nunes e Madureira (2015), Zerbato (2018) traz uma conceituação para o DUA, como sendo

[...] uma abordagem curricular que auxilia os docentes a identificar e remover as barreiras de aprendizagem, permite aos alunos formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente, **reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas** (Nunes; Madureira, 2015, *apud* Zerbato, 2018, p. 177, grifo nosso).

Para Sebastián-Heredero (2022, p. 1906), “[...] o modelo de organização curricular do DUA constitui-se como uma ferramenta com muito potencial no combate à discriminação e à exclusão, em confronto com outras práticas pedagógicas inclusivas, não menos válidas, porém dirigidas a apenas um estudante”.

Como observamos, os/as autores/as, nas ponderações apresentadas, entendem que as adaptações destoam das intenções do DUA, já que visam criar meios de acessibilidade a um/a determinado/a aluno/a (deficiente), enquanto o DUA se preocupa com a variabilidade existente em sala de aula, ou seja, pretende acolher e atender a todos/as os/as estudantes, sem fazer diferenciações, que são capazes de promover segregação na própria sala de aula.

Percebemos, portanto, nas análises da/os pesquisadoras/es que há um distanciamento da proposta trazida pelo DUA em relação às adaptações em discussão. No entanto, importa que busquemos inferências dos/as autores/as quanto à capacidade que as adaptações têm de favorecer (ou não) o aprendizado dos/as educandos/as. Assim, temos a pergunta: as adaptações favorecem o aprendizado?

Na pesquisa realizada por Bock, Gesser e Nuernberg (2018), quando consideram as observações de outros pesquisadores, como Baglieri *et al.* (2011) pontuam que os *Disabilities Studies in Education (DSE)* combatem as adaptações curriculares, como prática pedagógica, primando pelo uso do DUA. Os autores explicam que “**ser universal não significa ser igual para todos**, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes” (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2013, *apud* Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 150-151, grifo nosso). Mais à frente, consideram que:

Quando se pensa a aplicabilidade do DUA, há a necessidade de ultrapassar as fronteiras das condições das lesões para planejar a acessibilidade. Contudo, **as adaptações razoáveis** previstas em nossas legislações **continuam tratando a acessibilidade como exclusividade de pessoas com diagnóstico de deficiência**, ou seja, em uma visão de que os recursos e os serviços devem ser organizados a partir da demanda apresentada pela condição de deficiência de cada sujeito, **ao invés de aplicar os princípios e as diretrizes do DUA que acolhem a variação humana** como premissa para pensar ambientes educacionais acessíveis desde seu princípio (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 153, grifo nosso).

Podemos ver, claramente, na fala dos/as autores/as, a preocupação com mecanismos de acessibilidade para além da deficiência, deixando entender que o Estado, representado pela escola, deve enxergar que, além do/a estudante deficiente, há que se pensar em metodologias que alcancem outras particularidades dos/as alunos/as não incluídos como PAEE, mas que têm as suas individualidades, que podem se apresentar como barreiras ao aprendizado. Assim, encontramos no DUA uma proposta de ensino e aprendizagem que permeia as variações existentes na sala de aula, pelo uso de uma didática diversificada, ou seja, que apresenta determinado objeto do conhecimento sob várias vias de ensino, com a finalidade de alcançar as diferentes formas de aprender, respondendo às diferentes formas de se perceber e agir no mundo. Portanto, enxergamos no DUA um modo de pensar sobre as didáticas a serem desenvolvidas na escola, que, pela diversificação dos materiais e métodos, tem maior chance de sucesso, por aumentar as possibilidades de aprendizagem diante do objeto de estudo, favorecendo toda uma turma.

Com isso, o DUA “[...] amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados e, dessa maneira, **não cabe falar de adaptação curricular**” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 148, grifo nosso). Os/As pesquisadores/as acrescentam que as adaptações razoáveis, descritas pela Lei da Inclusão (2015) como meio de acessibilidade, se distanciam da ideia de um desenho universal, compreendida na legislação de outros países (p. 152).

Uma crítica feita por Ribeiro e Amato (2018) em relação às escolas brasileiras é que sua pesquisa demonstrou que há uma confusão em dissociar educação especial de educação inclusiva e, ainda, que os/as professores/as tendem a limitar, como recurso didático adaptado aos/às estudantes PAEE, somente o uso de atividades modificadas e seleção de materiais específicos. Sobre o assunto, Zerbato considera que

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

Zerbato, no trecho acima, faz referência a adaptações, levando-se em conta somente as atividades escolares. Sobre o assunto, Ribeiro e Amato acrescentam que “[...] pensar somente em adaptar as atividades, sem considerar o aluno e o que é importante para o seu desenvolvimento, é outro modo habitual de ensino que precisa ser repensado” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 139).

As autoras mencionadas trazem em seus textos a ideia de acolhimento e eficácia em relação à positividade das adaptações, porém concluindo que essas não devem se limitar à elaboração de atividades adaptadas aos alunos e alunas PAEE. No entanto, ações pedagógicas, a exemplo do uso de atividades adaptadas não são tão bem vistas por outros/as autores/as, como já observado em citações anteriores. Um dos motivos é por entenderem que, normalmente, apresentam conteúdo em um nível abaixo do que é proposto para a série, de forma a limitar o estudo do assunto por aqueles/as estudantes, inviabilizando que esses/as alcancem as habilidades necessárias. Ribeiro e Amato, também, observam essa problemática e ponderam, sob a análise de outros pesquisadores. Vejamos:

Eles concluíram que para os alunos com deficiência intelectual, a prática de ensino atual não favorece o entendimento conceitual e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, **os objetivos conceituais traçados para esses alunos são simplificados e empobrecidos, resultando num currículo de “segunda linha”, baseado no déficit da criança**. Além disso, constataram a **falta de conhecimento por parte dos professores sobre como os alunos com deficiência aprendem**. Os autores concluíram que os alunos com deficiência intelectual são capazes de adquirir conceitos científicos quando há um aumento no tempo, análise da tarefa e uso das diretrizes do DUA (Andersen; Nash, 2016, *apud* Ribeiro; Amato, 2018, p. 140, grifo nosso).

Esse tipo de ação dos/as educadores/as reforça a ideia de que os/as alunos/as PAEE são menos capazes, contrariando a compreensão de que todos os/as estudantes têm capacidade de desenvolver habilidades correspondentes ao currículo. No entanto, é necessário que

professores e professoras busquem conhecer como os/as alunos/as, nas suas individualidades, aprendem; como se dão os processos de ensino e aprendizagem para cada estudante.

Sobre essa discussão, Bock, Gesser e Nuernberg (2020) salientam a existência de ações camufladas de inclusão que, na verdade, causam exclusão na própria sala de aula. Citam como exemplo:

[...] as chamadas **adaptações curriculares**, que se efetivam, em muitas situações, **como uma minimização dos conteúdos e conceitos escolares** com base na justificativa de que isso auxiliaria a participação de estudantes com deficiência. Essas práticas estão baseadas no pressuposto de que pessoas com determinadas condições de deficiência não têm, a priori, as mesmas capacidades do que as pessoas sem deficiência (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 368, grifo nosso).

Os/As autores/as citados/as acima reforçam sua posição contrária às adaptações como uso didático.

Como visto, pelas considerações, ora em consonância, ora demonstrando incongruência entre as opiniões dos/as pesquisadores/as trazidos/as a esse estudo, há muito o que se discutir sobre esse assunto. A pesquisa realizada trouxe constatações favoráveis e contrárias em relação a estratégias com uso de adaptações. Um dos argumentos que contraria a utilização de adaptações no ensino, enquanto ação contrária à visão apresentada pelo DUA, é o de que as adaptações ou adequações são voltadas ao/à aluno/a com deficiência, enquanto a proposta do DUA é que se apresente estratégias didáticas que se manifestem como acessíveis a todos/as os/as educandos/as, sem a necessidade de adequações. Além disso, as adaptações são percebidas com caráter onde se enxerga um foco maior na doença/na dificuldade, ressaltando a visão médica sobre a condição do/a estudante com alguma deficiência, o que, também, se observa como contrária à proposta trazida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. Sobre isso, Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 151) ressaltam que “[...] a inclusão ainda se pauta em uma perspectiva de garantia ao ensino às pessoas com deficiência a partir de termos legais e com ideias implícitas do modelo biomédico”. Os/As autores/as consideram que

A proposta de uma escola acolhedora das diferentes expressões do humano distingue-se daquela que emite rótulos para a inclusão a partir de diagnósticos, ou seja, um modelo educacional com ações para as minorias no qual ainda se evidencia o discurso do “aluno da inclusão”. Reflexo disso são as ações segregadas, e muitas delas insuficientes, para o desenvolvimento de qualquer estudante (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 149).

Como ressaltado na reflexão dos/as autores/as, as adaptações podem ser vistas como proposta pedagógica para minorias, e podem se apresentar como de cunho segregador. Com isso, a escola deve cuidar para que as suas ações, como escolhas/estratégias pedagógicas, não

terminem por exprimir mais exclusão em relação a pessoas que, historicamente, sofrem, vitimadas por ações segregadoras e excludentes.

O DUA, portanto, durante essa discussão, foi apresentado como um meio promissor para se chegar a uma escola que se enxergue alicerçada em princípios inclusivos. Sebastián-Heredero traz uma fala em consonância com os/as demais autores/as representados/as nesta pesquisa, mesmo os/as que apresentaram falas em favor das adaptações, quando ressalta que “[...] o DUA tem sido utilizado como uma ferramenta estratégica para a construção de cursos, materiais e conteúdo, que objetivam equiparar a aprendizagem de todas as pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, **sem a adaptação ou substituição de equipamento**” (Zhong, 2012, *apud* Sebastián-Heredero, 2022, p. 1911, grifo nosso).

Ampliando um pouco a discussão, por envolver direitos de aprendizagem, como direito social, importa trazermos, agora, a fala de alunos e alunas PAEE, representados/as no documento que foi denominado de Declaração de Lisboa (2007).

A Declaração de Lisboa se trata de um documento constituído a partir de uma assembleia acontecida no parlamento português, no intuito de ouvir jovens PAEE. O movimento foi chamado de “*Young Voices: Meeting Diversity in Education*” e contou com a colaboração da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (Portugal, 2007).

Abaixo, um trecho desse documento, representando a fala dos/as estudantes PAEE, que, também, traz a opinião deles/as sobre barreiras e adaptações, portanto, pertinente:

3. Os jovens assinalaram os DESAFIOS e as NECESSIDADES:

- As necessidades na acessibilidade são diferentes para pessoas diferentes. Há diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes necessidades especiais, por exemplo:
- Durante as aulas e exames alguns de nós necessitam de mais tempo
- Por vezes precisamos de apoio pessoal de assistentes nas aulas
- Precisamos de materiais didáticos adaptados ao mesmo tempo que os nossos colegas (Portugal, 2007, p. 2).

A fala dessas pessoas, representada por esse documento, ressalta as diferentes necessidades apresentadas por esse grupo, chamando atenção para que sejam atendidas e acolhidas pela escola e pela sociedade em geral. Sabendo que, por exemplo, um/a aluno/a surdo/a precisa, além do apoio do/a intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de que as estratégias utilizadas pelo/a professor/a sejam ricas em recursos visuais, o que será benéfico para toda a turma de estudantes. No entanto, a seleção de um vídeo contendo a Libras, integrando o seu visual, se apresenta como um recurso adaptado para atender, diretamente, ao/à aluno/a surdo/a. Ao mesmo tempo em que este recurso não atende ao/à

aluno/a cego/a, para o/a qual será importante que o vídeo reproduzido seja rico em falas que detalhem as características do que está sendo observado nas imagens. Assim, refletindo sobre as diferentes necessidades, que abrangem não somente as particularidades dos/as alunos/as PAEE, mas de vários/as outros/as, não incluídos/as neste grupo, compreendemos o grito dado por meio da Declaração de Lisboa, representando os/as estudantes PAEE, mas não só eles e elas.

Para uma melhor compreensão sobre este documento, intitulado DECLARAÇÃO DE LISBOA: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, faz-se importante apresentarmos um trecho da sua redação inicial de apresentação do documento:

No dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”. As propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de 29 países, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, tiveram como resultado a “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”. Esta Declaração abrange o que os jovens apresentaram em Lisboa, em sessão plenária na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso (Portugal, 2007, p. 1).

Esse tipo de ação organizada, com vistas a garantir representatividade no campo político, é de alta significância, pois, além de fortalecer o direito de cidadania, se apresenta como de grande importância para que os direitos sociais sejam, não apenas vislumbrados, mas, verdadeiramente, efetivados. Assim, consideramos oportuno expor mais um trecho dessa declaração:

Os jovens acordaram sobre os seus DIREITOS:

- Temos o direito de ser respeitados e de não ser discriminados. Não queremos caridade; queremos ser respeitados como futuros adultos que têm de viver e trabalhar num ambiente normal.
- Temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às nossas necessidades. As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas.
- Temos o direito de tomar as nossas decisões e de fazer as nossas escolhas. A nossa voz deve ser ouvida.
- Temos o direito de viver autonomamente. Queremos constituir família e ter uma casa adaptada às nossas necessidades. Muitos de nós querem ter a possibilidade de frequentar a Universidade. Queremos também poder trabalhar e não ser separados das outras pessoas que não têm incapacidades.
- Toda a sociedade tem de ter consciência e compreender e respeitar os nossos direitos (Portugal, 2007, p. 1).

Considerando a expressão, cada vez mais atual, “nada de nós, sem nós!”, em sua significância, é de grande importância que esses grupos sejam ouvidos nos diversos setores da sociedade, e em maior expressividade pelas instituições governamentais, para que políticas públicas sejam instituídas, ampliadas e aperfeiçoadas em prol dessas pessoas de direito.

Por fim, apresentamos as considerações de Rodrigues, Capellini e Santos, quando dizem que “[...] a segregação ou inclusão depende do tipo de relação estabelecida entre aqueles que são estudantes da educação especial e aqueles que não são” (2014, p. 46). É importante lembrarmos que teremos sempre turmas heterogêneas, pela nossa condição de neurodiversos.

A importância de trazermos esses conhecimentos (ensino colaborativo e desenho universal para aprendizagem) para este estudo, se revela pela expressão que esses têm para a compreensão das necessidades de reorganização do processo de ensino e aprendizagem com vistas à inclusão, pela capacidade que essas propostas vêm mostrando no sentido de promover a efetivação dos saberes escolares, de forma a alcançar a diversidade de educandos/as na escola.

Para tanto, enxergamos como, fundamentalmente, importante que sejam organizadas ações formativas de professores e professoras, para que esses/as passem a conhecer desses métodos de ensino, bem como se mantenham informados/as sobre a ampla discussão que envolve o campo da educação.

Dentro da perspectiva de se produzir propostas pedagógicas que direcionem a escola pelo caminho da inclusão, observamos o papel fundamental do Projeto Pedagógico da escola, como documento central no direcionamento de todas as ações que acontecem ali durante o ano letivo. Sendo assim, para que uma escola percorra o caminho da inclusão, devem estar bem claros, em seus princípios e diretrizes, os pressupostos de escola inclusiva.

Com isso, para que a proposta pedagógica que integra este projeto seja acolhida e implementada, essa deve ser incluída no projeto pedagógico da instituição escolar.

2.5. O Projeto Pedagógico como Instrumento para Educação Inclusiva na Implementação do DUA e do Ensino Colaborativo

Na Educação Básica, a importância de um planejamento escolar que venha nortear os caminhos a serem percorridos pela escola, em um determinado período de tempo, se faz fundamental. Para tanto, temos a figura do que, hoje, é denominado Projeto Pedagógico, que, até há pouco tempo, chamava-se Projeto Político Pedagógico. Tal mudança se deu sob qual propósito? É uma pergunta que se impõe.

Os/As pesquisadores/as Antoniclebio Cavalcante Eça, e Livia Andrade Coelho (2021), entendem o projeto pedagógico como tendo qualidade de ato político. Os/As autores/as, também, consideram que a sua construção perpassa por posicionamentos que, além

do caráter político, carregam em seu corpo percepções filosóficas, éticas e pedagógicas daquele/s e daquela/s que o constrói/em, além de ser um trabalho comprometido com a melhoria da qualidade de vida daqueles/as que se apresentam como público-alvo desse documento.

As considerações feitas pelos/as pesquisadores/as mencionados/as acima mostram a significância que esse documento tem para a escola, principalmente para a condução de uma política escolar alicerçada na função social, devendo esse ser construído sob uma perspectiva que vise a inclusão de todos/as os/as educandos/as, primando por valores de igualdade, equidade e dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico (PP) é o documento que vem delinear as ações da escola. Sua existência no contexto escolar tem previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996 (art. 12, inc. I). Para Eça e Coelho (2021, p. 11), sua construção “[...] decorre de um processo democrático de profunda reflexão e investigação com a participação e o comprometimento não somente do gestor da escola, mas também de toda a comunidade local e escolar”. Dessa forma, promove um ambiente democrático, por trazer toda a comunidade escolar para discutir os assuntos do seu interesse, que envolvam a escola.

Um ponto bastante importante a ser observado na construção do PP é a análise da realidade escolar em vários aspectos, como, por exemplo, as dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as em relação a determinados conteúdos, em que se precisa identificar, analisar suas causas e propor estratégias rumo ao rompimento das barreiras observadas. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico é um instrumento muito útil, por proporcionar esses momentos em que a comunidade escolar pode discutir sobre o ponto em que a escola se encontra em relação a determinado assunto e o ponto em que se pretende chegar; que caminho percorrer para o alcance do alvo proposto. A promoção desse ambiente de diálogo entre atores e atrizes interessados/as se manifestam como expressão de uma gestão democrática e somente é possível pela sua existência.

No entanto, Licínio Lima (2018, p. 15) considera que “[...] a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta”. O autor pondera ainda que, os ideais democráticos estão há pouco tempo na escola, mas que a gestão democrática é “[...] uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação”, sendo “parte constituinte do próprio currículo escolar” e “uma das dimensões do processo educativo” (p. 26). Dessa forma é que a construção de um movimento democrático na escola

se faz tão significativa, bem como indispensável, tendo na iniciativa de produção e implementação do PP um veículo motivador e de efetivação dessa construção.

Dentre as considerações sobre projeto pedagógico, um questionamento surge: como (re)elaborá-lo? Para Celso Vasconcelos (2004), este documento é entendido como um planejamento escolar de âmbito integral, o qual abrange os aspectos pedagógico, administrativo e comunitário. Eça e Coelho (2021) entendem o documento como uma construção coletiva e, portanto, um desafio, que implica, para quem participa da sua construção, posicionamentos de âmbito político, filosófico, ético e pedagógico, enquanto ação comprometida com a melhoria da qualidade de vida das pessoas público-alvo desse documento.

Quando Eça e Coelho caracterizam o PP como um instrumento de construção coletiva, surge a pergunta sobre quem deve participar dessa construção. Os/As pesquisadores/as afirmam que essa construção proporciona a todos/as que integram a comunidade escolar (estendendo-se ao entorno da escola), a participação efetiva nesse ato, como expressão da democracia proclamada pelo Estado brasileiro na Constituição de 1988, enquanto gestão participativa e democrática, ressaltando que:

O Projeto Pedagógico deve ser elaborado dentro de uma ação política mobilizadora, colaborativa em que contemple a missão, visão, valores da escola, o perfil dos alunos, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e o plano de ação da escola. Assim, cabe à escola decidir o modo mais eficiente de incluir toda a comunidade escolar no processo de construção do documento em consonância com a rotina escolar e com as necessidades dos alunos e da comunidade local.

[...]

Sua existência não faria sentido sem o envolvimento dos pais, alunos, professores, equipe pedagógica, a equipe gestora e demais servidores da unidade escolar (Eça; Coelho, 2021, p. 6-7).

Os/As autores/as esclarecem que, para a construção do projeto pedagógico, a escola deve envolver toda a comunidade escolar, e que sem a participação de todos/as os/as interessados/as o documento perde o sentido de existir. Importa acrescentarmos que, quando este documento é produzido sem a participação de representantes de toda essa comunidade, que é a escola, seu fim mais provável será o “engavetamento”, tendo como finalidade, apenas, cumprir uma exigência normativa/administrativa, não surtindo efeito, portanto, para as ações que serão desenvolvidas na escola.

Partindo da compreensão do Projeto (Político) Pedagógico como um instrumento capaz de trazer a família, a comunidade para a escola, com a finalidade de ouvi-las e de desenvolver, na escola, uma gestão mais participativa, mais democrática, como princípio defendido pela LDB de 1996 (art. 3º, inc. VIII), acreditamos poder trilhar um caminho mais

promissor em que se possa vislumbrar e já vivenciar uma escola que atenda aos anseios da sociedade, da sua própria comunidade, assim, construindo um caminho de vivências e decisões mais assertivas com vistas à materialização de uma escola mais inclusiva, onde alunos e alunas, bem como suas famílias possam se perceber representados/as por essa instituição de tão grande relevância para a construção da cidadania, com capacidade para proporcionar dignidade ao público atendido por ela. Nesse sentido, Eduardo Freitas e Clovis Demarchi consideram que

Na sociedade contemporânea, não se pode conceber um indivíduo com possibilidade real de escolhas, habilidade na comunicação, igualdade em chances de competição para uma vaga de emprego e consciência cidadã, sem que ao mesmo tenha sido concedida educação com um padrão mínimo de qualidade, sendo todos estes aspectos mencionados essenciais para a concretização da Dignidade Humana, principalmente nos âmbitos da autonomia e valor comunitário (Freitas; Demarchi, 2014, p. 61).

Os autores ressaltam a importância que a educação tem na qualificação para o trabalho, bem como para outros aspectos da vida em sociedade. Consideram, por fim, a educação, como direito social defendido pela Carta Magna de 1988, *caput* do artigo 6º (Brasil, 1988), ressaltando a sua significância para a promoção de dignidade. Nisso a importância de que a escola planeje cuidadosa e coletivamente os seus passos para um ano letivo. A partir de agora, apresentaremos como se deu a nossa participação no PP da escola que figurou como campo desta pesquisa.

2.5.1. O Projeto Pedagógico da Escola U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho

O Projeto Pedagógico da instituição de ensino para a qual este trabalho se direcionou enquanto campo de estudo, a saber, U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho, estava em processo de construção quando esta pesquisa foi desenvolvida, sendo essa a motivação para apresentarmos uma proposta pedagógica que versasse sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, na intenção de que viessem a compor o Projeto Pedagógico desta escola. O interesse por esta proposta nasceu da necessidade de participação nesta produção, por integrarmos o grupo docente dessa instituição de ensino. Daí a preocupação em participarmos da disciplina eletiva Gestão Democrática e Projeto Pedagógico, que fez parte do nosso estudo neste curso, no intuito de favorecer uma contribuição de maior qualidade para esse projeto escolar.

Assim, houve um movimento para essa construção, quando decidimos que a proposta a ser concebida teria como base o próprio projeto de pesquisa que seria desenvolvido nesta

escola, sob o ideário do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sendo, então, construída uma proposta para o PP dessa instituição, vislumbrando uma escola em que os princípios inclusivos sejam o seu alicerce. Veremos o que foi proposto nas linhas que se seguem.

Para o tópico do PP que versava sobre a Educação Especial, propomos a seguinte colaboração:

Proposta de colaboração 1:

Observada a importância de que se desenvolvam ações articuladas no sentido de aproximar o ensino regular da educação especial, que acontece nas salas de recurso, tem-se como muito significativa a ideia proposta pelo chamado Ensino Colaborativo. Como pontuam Vilaronga e Mendes (2014, p. 139),

“Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial”.

O trabalho colaborativo ressaltado pelas autoras tem grande significância para o processo de inclusão. Nesse sentido, Zerbato aponta que

“O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, considerando as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas” (Zerbato, 2018, p. 86).

Considera-se, portanto, que o ensino colaborativo tem muito a contribuir com uma escola que atue de forma cada vez mais inclusiva, como é a proposta desta instituição.

Em outro tópico, que ressalta a importância dos valores inclusivos, fazendo referência ao público-alvo da educação especial, acrescentamos:

Proposta de colaboração 2:

No entanto, importa ressaltar que, quando se fala de inclusão, não basta olhar apenas para o PAEE, a necessidade de incluir é bem mais abrangente. Assim esclarece Rodrigues, Capellini e Santos:

“A visibilidade de um movimento pela inclusão se refere não apenas às pessoas com deficiência, impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, trazendo à tona a questão do direito de todos à educação e ao atendimento das necessidades dos estudantes da educação especial, enfatizando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Nessa visão, promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os estudantes” (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 46).

Nesse sentido é que se assentam os princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), cujo reconhecimento, enquanto proposta educacional para a inclusão, tem sido cada vez mais vultoso, pelos resultados que sua prática tem apresentado nas escolas que tem abraçado a sua visão.

Como considera Silva (2020), o Desenho Universal da Aprendizagem trata-se da elaboração de estratégias que buscam o rompimento de barreiras que possam dificultar ou inviabilizar o aprendizado, sendo norteada pela ideia de que as pessoas possuem diferentes formas de aprender e, sendo assim, as práticas educativas devem primar pela elaboração de situações didáticas sob diferentes formas de abordagem, de maneira que a diversidade de estratégias possam alcançar as variadas formas de

percepção do mundo, assim, universalizando o ensino, de forma que todos os educandos possam ser assistidos pelos direitos de aprendizagem a que fazem jus.

Böck, Gesser e Nuernberg defendem que

“Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc. Quando essa lógica se modifica desde o planejamento inicial, são incluídos diferentes recursos, estratégias e metodologias em uma ação intencional do cuidado que antecipa as diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade. Dessa maneira, os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia, compreendendo que vários são os marcadores sociais das diferenças que atravessam as experiências de vida e constituem os sujeitos” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 372).

Como se observa na fala do(a)s pesquisadore(a)s, a proposta do DUA é prestar um atendimento educacional que seja voltado a atender não somente os alunos público-alvo da educação especial, mas que sejam utilizadas estratégias e materiais didáticos que possam alcançar a todos os educandos, com ou sem deficiência, partindo do pressuposto de que a diversidade existente na sala, enquanto condição humana, deve ser valorizada por meio da diversidade na proposta pedagógica, pelas diferentes formas de se aprender e perceber o mundo.

Esta sugestão ao PP da escola foi apresentada à gestão e, durante as ações formativas, foram desenvolvidas conversações com os/as docentes sobre a possibilidade de essas abordagens de ensino integrarem as ações da Escola, o que foi questionado aos/as docentes no formulário de avaliação da formação. Sobre o que podemos adiantar terem sido apresentadas considerações positivas, com ressalvas.

Assim, com o conteúdo da formação de professores/as, ou seja, com o estudo sobre o Ensino Colaborativo e o DUA, professores e professoras tiveram contato com essas propostas de ensino, porém, no geral, como uma primeira aproximação, sendo necessárias reuniões com o corpo docente, e com toda a comunidade escolar, para dar maior clareza sobre essas ideias e, com isso, poderem opinar com maior segurança sobre a proposta apresentada à Escola. Em relação ao tipo de proposta sugerida ao PP desta escola, acentua Cláudia Dutra e Cláudia Griboski:

Inclusão é a transformação da escola a partir de um conjunto de princípios, como a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento de currículos amplos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos, o respeito as diferentes formas de aprender, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a acessibilidade física e nas comunicações e o trabalho colaborativo na escola (Dutra; Griboski, 2011, p. 1-2).

Ressaltamos, ainda, a fala de Dutra e Griboski com o seguinte esclarecimento:

Os caminhos para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas apontam para a necessidade de ampliar as pesquisas e estudos nesta área do conhecimento, bem como para a importância do trabalho colaborativo entre os professores e demais profissionais da educação de forma que a própria escola vá transformando suas

relações, metodologias e estratégias, compondo um projeto político pedagógico para a inclusão educacional (Dutra; Griboski, 2011, p. 1).

Como atestam as pesquisadoras no texto acima, o Projeto Pedagógico é de toda significância para a implementação de uma proposta pedagógica que perpassasse pelo ideal inclusivo, visto ser o documento norteador das ações da escola. Assim sendo, na sua construção devem ser pensadas as barreiras a serem superadas e quais estratégias poderão ser utilizadas com esse fim, com vista à promoção de uma comunidade escolar mais inclusiva. No entanto, é preciso que toda essa se esforce, iniciando pela sua efetiva participação na construção e implementação deste documento, pois, “[...] uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – e os pais participam ativamente desse projeto” (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 46).

Finalizamos, aqui, essas breves considerações sobre o Projeto Pedagógico e a importância de se construir esse documento sob uma perspectiva inclusiva, que considere não somente o público-alvo da educação especial, mas abrace toda a diversidade existente na escola.

Dito isso, resta reforçar que, para se chegar às mudanças que se fazem necessárias, no âmbito do ensino escolar, voltado para práticas pedagógicas inclusivas, é imprescindível um repensar sobre a formação de professoras e professores.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico para a construção desta investigação, bem como os tipos de método científico e pesquisa, os participantes com seus critérios de inclusão e de exclusão, o local da pesquisa, as etapas, os instrumentos de coleta de dados, os equipamentos e materiais utilizados e os procedimentos de análise e coleta de dados.

Sendo uma pesquisa onde são tratados elementos de cunho pessoal envolvendo pessoas, esta foi submetida à apreciação de um conselho de ética em pesquisa, com vista a garantir que direitos individuais não fossem violados. Dessa forma, esta investigação contou com a análise do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, segundo as orientações da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, sendo aprovada pelo Parecer Consubstanciado do CEP (Parecer nº 6.681.246, de 02 de março de 2024), que proferiu a anuência ao projeto desta pesquisa, sem apresentar qualquer objeção, nem solicitar qualquer correção ao mesmo (ANEXO A).

3.1. Tipos de Método Científico e Pesquisa

Nesta investigação, optamos pela pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. A pesquisa-ação, que se caracteriza como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Segundo Thiollent (2008, p. 80), “[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Já em relação à abordagem qualitativa, Creswell (2007, p. 37) pontua que, no uso dessa técnica “[...] o pesquisador tenta estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes”, o que fez parte da intenção desta pesquisa.

A pesquisa, também, se constitui como bibliográfica, compreendendo que, como colocam Lakatos e Marconi (2017, p. 216), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Nesse sentido, é que extraímos as impressões que são próprias do campo de desenvolvimento deste trabalho.

3.2. Local da Pesquisa

A pesquisa teve seu desenvolvimento na U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho, escola da rede municipal de São Luís, situada à Avenida São Luís Rei de França, nº 150, bairro Turu, em São Luís, no Estado do Maranhão.

A escolha do local da pesquisa se deu por se tratar de uma escola em que se evidencia a necessidade de abordagens mais profundas sobre Educação Inclusiva e ser lugar onde a pesquisadora atua como professora, sendo parte, assim, do corpo docente para o qual esse trabalho se direcionou.

A escola possui sala de recurso multifuncional e atende, tanto na sala de recurso, quanto nas salas de ensino regular, a um quantitativo expressivo de alunos/as PAEE, prestando, assim, um importante trabalho de atendimento a esses/essas alunos/as pelas salas de recurso. No entanto, observamos a necessidade de oferecer uma melhor resposta nas salas regulares, com vistas a atender de forma equitativa à diversidade que se apresenta na escola.

3.3. Participantes da Pesquisa

Constituíram público-alvo desta pesquisa os professores e professoras que atuavam nas salas regulares de ensino do sexto ano do ensino fundamental, do turno vespertino, da U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho, totalizando um número de 10 (dez) docentes. Sendo que, dos 10 (dez) atores previstos como público-alvo, uma professora entrou de licença (portanto, excluída do grupo alvo) e duas recusaram a participação. Com isso, as atividades se deram com 7 (sete) dos 10 (dez), inicialmente, previstos. No entanto, dentre esses, somente cinco responderam à entrevista, sendo que um desses respondeu parcialmente. Em relação à participação nas formações, uns participaram das atividades na sua integralidade, se fazendo presentes nos dois momentos programados, enquanto outros, de forma parcial, faltando a parte do tempo destinado ao estudo. Sobre a avaliação da formação, disponibilizada ao final das ações, apenas 4 (quatro) participantes responderam.

3.4. Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão

A escolha dos/as docentes participantes da pesquisa se deu a partir dos seguintes critérios de inclusão: professores e professoras efetivos da rede pública municipal de São Luís; professores e professoras que atuavam nas turmas de sexto ano do ensino

fundamental, na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida; professores e professoras que tinham, nessas turmas, no ano de 2024, alunos que compõem o PAEE.

Foram utilizados como critérios de exclusão: professores e professoras que estavam de licença ou afastados do trabalho.

3.5. Etapas da Pesquisa

A pesquisa se deu, tendo na sua fase inicial, sua submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, em seguida, sua apreciação e liberação do campo por parte da Superintendência de Ensino e Pesquisa da Rede Municipal de São Luís. Momento em que, o projeto foi apresentado à gestão da escola que o sediou. Em uma outra fase, foram iniciadas as abordagens ao público-alvo, pessoalmente, no espaço da Escola, quando foram convidados a participarem da pesquisa. A partir desse momento, foram iniciadas conversas com agendamentos de tempo e espaço para as entrevistas. Duas das entrevistas foram realizadas de forma regular, no espaço da Escola, tivemos dois casos em que os/as docentes responderam os questionamentos de forma escrita e um caso em que o/a participante enviou áudios com as respostas via *WhatsApp*. Outros/Outras dois/duas participantes não responderam.

Uma outra etapa se deu com o desenvolvimento dos momentos formativos. A ideia inicial seria haver, no espaço da Escola, um primeiro momento para exposição e conversação sobre os assuntos abordados, a saber, Educação inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo, com discussões sobre a possibilidade dessas abordagens de ensino serem implementadas na escola, campo da pesquisa. Em um segundo momento, em dia posterior, também no espaço da Escola, o estudo seria em formato de oficina, onde os/as participantes seriam direcionados a planejarem uma sequência didática, de cunho interdisciplinar, sob a perspectiva do DUA, com potencial para compor um projeto da Escola, ficando o tema à escolha dos/as participantes. Não foi possível seguir este cronograma, de forma que os momentos formativos se deram em tempos e espaços diferenciados, que serão descritos a partir de agora.

Devido à dificuldade de reunir os/as docentes para as reuniões formativas, a primeira reunião foi agendada para acontecer no formato *on-line*, via *Google Meet*, em um sábado. No entanto, apenas duas professoras do público-alvo participaram. Apesar disso, a reunião foi bem conceituada pelas participantes, que fizeram suas considerações sobre os assuntos abordados, ao final da apresentação, que se deu com uso de *slides*, com algumas observações

no campo de mensagens do aplicativo. Os temas foram bem recepcionados pelas participantes.

Em um outro momento, a reunião aconteceu, também, via *Google Meet*. Dessa vez, com um professor público-alvo, durante o turno noturno. Ao final da apresentação, o professor, a partir de suas anotações, apresentou suas considerações, demonstrando, também, boa aceitação das propostas apresentadas. Outra tentativa de reunião *on-line* foi considerada com uma das participantes, porém, o encontro não aconteceu por indisponibilidade de tempo da professora, que se via absorvida por grande demanda de trabalho em diferentes escolas e turnos, incluindo carga horária de trabalho aos sábados.

Essas interações se deram no início do mês de junho, respeitando o cronograma estabelecido. No entanto, a continuidade das intervenções só foi possível no mês de agosto, quando do retorno das atividades da escola, cessado o período de férias desses/as profissionais.

Na segunda quinzena de agosto, por providência da Coordenadora Pedagógica, as reuniões foram agendadas para acontecerem em três dias consecutivos, com diferentes grupos de docentes, dentro do calendário de formações da Escola e, com isso, contemplando não somente o público-alvo. Assim, os momentos formativos foram possíveis, acontecendo como descrito abaixo.

Primeiro dia – Reunião com professores e professoras da Escola, onde, no primeiro momento, foi feita a exposição teórica, por meio de apresentação de *slides* (Apêndice C), com uso do *datashow* da Escola, onde pudemos contar com a participação ativa dos professores e professoras, fazendo observações relevantes sobre os assuntos abordados. Um segundo momento foi iniciado com a apresentação do site do Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), sendo mostrado um pouco sobre como acessar os direcionamentos do DUA. Em seguida, os/as docentes foram convidados/as a planejarem uma sequência didática de cunho interdisciplinar, sob a perspectiva do DUA, de forma a integrar as disciplinas de responsabilidade dos/as participantes, com intenção de ser desenvolvida na Escola. A escolha do tema ficou a critério dos/as participantes, sobre o que decidiram elaborar uma sequência didática seguindo o tema de um dos projetos exigidos pela Secretaria de Educação do Município para execução naquele bimestre. Decidiram, ainda, que o fariam individualmente, em outro momento, mas que articulariam as ideias em momento posterior.

O segundo dia contou com a participação de outro grupo de docentes, seguindo o mesmo planejamento. Professores e professoras participaram ativamente da discussão, sendo que, barreiras foram levantas no sentido da inviabilização de um planejamento articulado sob

a perspectiva do DUA, tendo como argumentação o pouco tempo que professores e professoras dispõem para um planejamento bem articulado, como propõe o DUA. Já no momento da oficina, levamos a proposta de que o planejamento fosse feito se utilizando de um dos temas de exigência da Secretaria de Educação para aquele semestre. O planejamento não aconteceu, visto que foi argumentado que o planejamento apresentado na proposta inicial do projeto já seria suficiente para o seu desenvolvimento, sem a necessidade de ser ampliado sob a abordagem do DUA.

No terceiro e último dia de formação, com outro grupo de docentes, tivemos uma ótima aceitação das propostas pedagógicas apresentadas, com muito boa discussão sobre os assuntos abordados. Na oficina, onde, novamente, sugerimos o planejamento de uma sequência didática voltada para um dos projetos previstos para serem desenvolvidos na Escola, a ideia foi muito bem aceita, e os professores e professoras presentes o fizeram, ressaltando ideias para promoção de engajamento, variação nas formas de representação e ação/expressão, que se constituem princípios orientadores do DUA, assim, demonstrando interesse e compreensão da proposta apresentada. Como resultado deste planejamento, escrevemos, posteriormente, um projeto que foi enviado à Secretaria de Educação, que teceu considerações em elogios ao projeto.

Essas ações intencionaram provocar maior engajamento dos/as participantes numa perspectiva de colaboração. Nesta direção, Rabelo (2012, p. 53) aponta que esta poderia ser “[...] uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula”.

Com isso, buscamos a indução à prática de planejamentos diferenciados, que atendam a um público mais abrangente, bem como à maior procura por capacitações na perspectiva inclusiva, pelos professores e professoras, sob a visão de que, “[...] o processo de inclusão em educação, visto pela lente omnilética, problematiza questões referentes à organização curricular, espaços e tempos escolares, estratégias didático-pedagógicas, modos de ensinar e aprender para possibilitar o direito à aprendizagem e à participação para todos” (Santiago; Santos; Melo, 2017, p. 647).

Findada a etapa das ações formativas, disponibilizamos, individualmente, aos/às participantes público-alvo, via *WhatsApp*, um formulário com questões para avaliação da formação e dos conceitos e propostas nela apresentados.

A organização dos dados foi iniciada, com identificação de categorias a partir das falas dos/as participantes nas entrevistas, nos momentos de reunião, bem como no formulário de avaliação das ações formativas.

Por fim, elaboramos o Produto Educacional, e desenvolvemos a escrita em discussão sobre os dados apresentados nesta pesquisa.

3.6. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Como instrumento para coleta das informações desta pesquisa, com professores e professoras da instituição pesquisada, foi escolhida a entrevista semiestruturada, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2017, p. 129), “o importante é deixar o pesquisado falar livremente e descobrir-lhe as tendências espontâneas”, o que é possível com o uso da entrevista, segundo observação das autoras. Além disso, elas descrevem a entrevista como sendo:

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

Para registrar os dados das entrevistas, foram feitas gravação em áudio e registros escritos. O diário de campo, também, foi escolhido como recurso para registro dos dados, de uso da pesquisadora durante toda a pesquisa. Como acentua Lakatos e Marconi (2003, p. 181), diário é um documento particular que é escrito na ocasião em que os fatos que são descritos acontecem. Assim sendo, o uso desse instrumento se apresenta como bastante significativo porque irá contribuir para que o pesquisador possa guardar informações de forma mais fidedigna.

Como materiais físicos e não-físicos, temos: papel, materiais impressos; papel sulfite; aparelho celular; computador, caderno, canetas, programa de transcrição de áudio (*TranscribeMe*), entre outros itens que se apresentaram necessários no decorrer do processo de investigação.

Como etapa preliminar ao desenvolvimento da pesquisa, como citado anteriormente, o projeto foi submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é o órgão responsável pela concessão da anuência aos pesquisadores, cujas pesquisas envolvam tratamento direto com humanos. O resultado com a anuência pelo Comitê de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos (CEP) foi declarado no dia 02 (dois) de março do presente ano, sob o Parecer nº 6.681.246, de 02 de março de 2024 (ANEXO A).

A partir de então, os/as pesquisadores/as passaram a poder entrar em contato com os/as pesquisados/as, para convidá-los/as à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento de uso obrigatório (TCLE), que tem por finalidade prestar ao/a convidado/a a participante os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa (sobre o que se trata, sua relevância, como se dará sua participação, os possíveis riscos aos quais o pesquisado estará exposto, etc.), em observação a critérios que impliquem em “respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida” (Brasil, 2012, inc. III.1, alínea a). De acordo com o artigo 2º, inciso V, da Resolução de nº 510/16, o consentimento livre e esclarecido propõe a “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (Brasil, 2016, cap. I, art. 2º, inc. V).

Outro material utilizado para a coleta de dados, também já citado, foi um conjunto de questões, em avaliação à ação formativa realizada com professores e professoras público-alvo desta pesquisa. Para tanto, utilizamos o recurso tecnológico *Google Forms*, para produção e disponibilização das questões aos participantes, além da organização dos dados da avaliação. Sendo que, para envio dos formulários, utilizamos o recurso de comunicação *WhatsApp*, que, também, foi utilizado para gravação dos áudios durante as entrevistas.

Para a transcrição dos áudios gravados, utilizamos o programa *TranscribeMe*, para transcrição de áudios produzidos no *WhatsApp*. Assim sendo, a transcrição, também, aconteceu com o uso desta ferramenta de comunicação (*WhatsApp*).

3.7. Processamento e Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, perpassando pela análise de conteúdo bibliográfico, bem como pela análise de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2011). As informações obtidas, por meio dos depoimentos dos professores e professoras nas entrevistas e posicionamentos na avaliação final, foram organizadas em categorias para melhor compreensão do material coletado, o que se deu seguindo três etapas básicas: a pré-análise, que consiste na organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa; a exploração da matéria, através da codificação dos

dados, bem como a definição de um sistema de categorias; e o tratamento dos resultados por meio de processos de interferência e interpretação. Portanto, depois de todos os dados coletados, no momento da análise, foi adotada uma postura reflexiva e crítica diante das contribuições dos/as participantes.

Para subsidiar a análise dos dados, a pesquisa se apoiou nos Estudos Culturais, visto que se entende o espaço escolar e as práticas educativas como atos políticos de caráter formativo onde se inscrevem relações de poder (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

No intuito de oportunizar possibilidades teórico-metodológicas em educação e como exigência dos Mestrados Profissionais, foi feita a proposição de um Produto Técnico Tecnológico – PTT. Assim, como produto educacional, integrando este trabalho, foi produzida uma proposta pedagógica em formato de *e-book*, que se apresenta como material formativo, visando a uma maior contribuição com a atividade laborativa docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi apresentado à Escola, e, como programado para o seu desenvolvimento, ações formativas foram desenvolvidas com professores e professoras público-alvo. Essas ações foram organizadas em dois momentos, onde, no primeiro, houve exposição e conversação com abordagem teórica sobre os temas estudados, quais sejam: Educação Inclusiva, Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Já o segundo momento aconteceu em formato de oficina, onde houve a apresentação e demonstração prática do uso do *site* (CAST), esclarecendo informações sobre o DUA, bem como foi desenvolvida uma prática colaborativa, na qual as/os professoras/es puderam propor um planejamento conjunto, sob a abordagem compreendida pelo DUA.

Com isso, foi acrescentada à discussão, a proposta de integrar ao Projeto Pedagógico da escola a proposta de trabalho pedagógico sob a abordagem apresentada pelo DUA e pelo Ensino Colaborativo, bem como a valorização do uso do trabalho realizado de forma colaborativa, se utilizando de projetos interdisciplinares.

Antes da primeira reunião formativa, que se deu de forma *on-line*, por ser o formato que melhor se enquadrou às possibilidades das/os professoras/es, foi realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com as/os participantes. Vale retomar os esclarecimentos já feitos sobre a participação do público-alvo, onde, dos 10 (dez) atores previstos, uma professora entrou de licença (portanto, excluída do grupo alvo), e duas se recusaram a participar. Assim, as atividades se deram com 7 (sete) dos 10 (dez), inicialmente, previstos como participantes desta pesquisa. Entretanto, dentre esses, somente cinco responderam a entrevista, sendo que um desses respondeu parcialmente. Sobre a participação nas formações, uns participaram das atividades na sua integralidade, se fazendo presentes nos dois momentos da formação, enquanto outros, participaram de forma parcial, se ausentando em parte do tempo destinado ao estudo.

Como material de apoio, para o aprofundamento dos conceitos abordados na formação, disponibilizamos *links* de vídeos no grupo de *WhatsApp* da escola, via *YouTube*, contendo palestras sobre os assuntos abordados na formação, com pesquisadoras como, Enicéia Mendes, Vera Lúcia Capellini, Geísa Bock, Ana Paula Zerbato e Carla Vilaronga, além de um *link* de acesso a uma pasta contendo diversos artigos de interesse para esse estudo.

Findadas as oficinas (descritas na seção sobre a metodologia), disponibilizamos aos/às participantes um questionário para avaliação da formação por meio do formulário

Google. Para esta avaliação, não houve identificação dos/as participantes, intencionando maior liberdade de expressão nas suas respostas. Apenas quatro participantes responderam o formulário.

Como visto, uma barreira bastante expressiva que se apresentou durante o desenvolvimento deste projeto foi em relação à participação do público-alvo.

Dentre os objetivos que direcionaram esta pesquisa, tivemos, “discutir sobre as potencialidades da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas inclusivas, enquanto objetivo geral, e, mais especificamente, “conhecer a percepção dos professores sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva”. Assim sendo, na entrevista realizada, bem como na avaliação feita ao final das formações, os/as participantes foram confrontados/as com perguntas que buscaram responder aos objetivos citados acima.

Para a entrevista semiestruturada, foram apresentadas questões organizadas em dois blocos, as quais foram, previamente, avaliadas e aprovadas pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). O primeiro bloco apresentou perguntas como, nome, idade, tempo de magistério, e uma última que se referia à participação em algum tipo de formação relacionada ao atendimento de alunos e alunas público-alvo da Educação Especial (PAEE). Já no segundo bloco, constavam as seguintes indagações:

1. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com necessidades educativas especiais, que antes eram atendidos em escolas exclusivas para eles, passaram a receber atendimento nas escolas de ensino regular. Qual a sua opinião sobre o ingresso desses alunos nas salas comuns de ensino?
2. Em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, o que você observa quanto ao grau de eficiência das práticas pedagógicas, atualmente, utilizadas em sala de aula, na escola em que você atua?
3. Em relação à sua prática pedagógica com alunos que são público-alvo da educação especial, como você avalia o seu desempenho quanto ao grau de alcance da compreensão dos conteúdos por parte desses educandos?
4. Sobre as práticas pedagógicas utilizadas na escola em que você atua, tendo por base as didáticas que você se utiliza, você considera que seja alcançado o mínimo entendido como aceitável em relação às habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos (para a série)?
5. Quanto ao espaço físico da escola, há aspectos que você considera como obstáculos para a inclusão? Como é essa realidade na escola em que você trabalha?
6. Sobre os recursos didáticos que se encontram ou não se encontram disponíveis na escola, há aspectos que você considera como obstáculos para a inclusão? Qual a realidade da escola na qual você trabalha?
7. Qual a sua opinião sobre a formação continuada de professores, em relação ao seu grau de importância para o aperfeiçoamento e direcionamento das ações pedagógicas?
8. Sobre formações continuadas de professores, você considera que sejam capazes de direcionar para práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação mais inclusiva? Qual a sua opinião sobre isso?
9. Você já ouviu falar em Ensino Colaborativo? Se sim, o que você entende sobre o assunto (ensino colaborativo)?

10. Você já ouviu falar em Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)? Se sim, o que você entende como Desenho Universal para a Aprendizagem?

O texto da entrevista na íntegra pode ser visto no APÊNDICE B, ao final deste documento. Partindo desses questionamentos e, obviamente, das respostas que os/as participantes apresentaram, bem como das conclusões verificadas na avaliação, pelos/as participantes, da formação desenvolvida, constatamos a manifestação de algumas categorias sobre as quais trataremos a partir de agora, quais sejam:

- a) **Formação de professores e inclusão**, que tratará sobre a relevância das formações continuadas para a inclusão, sobre a participação ou não dos/as participantes da pesquisa em formações com essa abordagem, bem como sobre a disponibilidade dessas formações e a responsabilização do/a professor/a pela sua própria formação.
- b) **Onde e como a inclusão acontece? Nas salas de recurso multifuncionais ou em salas comuns?** – Um dos assuntos trazidos pelos/pelas docentes foi a indicação de que a inclusão depende, ou mesmo, acontece nas salas de recursos multifuncionais (SRM), bem como foram apresentados argumentos que direcionam o trabalho pedagógico para uma visão biomédica. Esses pontos serão objeto de discussão nesta categoria.
- c) **Prática pedagógica: barreiras evidenciadas** – Naturalmente, a preocupação com tipos de práticas e recursos materiais para utilização nas aulas com alunos/as PAEE se apresentou nas entrevistas e durante as demais atividades da pesquisa, assim, trazendo considerações muito relevantes para essa discussão, quando foram levantados muitos pontos como barreiras para o aprendizado desses/as estudantes.
- d) **Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo** – Nesta categoria estamos trazendo as falas dos/as docentes contando se já conheciam essas abordagens, o que demonstraram achar sobre essas perspectivas de ensino, se se mostraram abertos a conhecê-las.
- e) **Avaliação da ação formativa pelos/pelas docentes participantes:** Esta tratará de apresentar as avaliações dos/as docentes sobre a formação desenvolvida, bem como sobre os conceitos nela apresentados em relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo.

Apresentadas as categorias definidas a partir dos apontamentos dos/as professores/as, partiremos, agora, para a discussão desses tópicos, com a primeira delas, abordando pontos suscitados pelos/as docentes sobre as formações continuadas. Para apresentar as falas dos/as participantes da entrevista, faremos uso das seguintes siglas: P1, P2, P3, P4 e P5.

4.1. Formação de Professores e Inclusão

Discutir sobre as potencialidades da formação continuada, bem como conhecer a opinião dos/as professores/as sobre essas formações, no sentido de viabilizar melhores práticas pedagógicas, que favoreçam a inclusão, são objetivos deste trabalho, como foi ressaltado há pouco. Dessa forma, discutiremos esse assunto, trazendo, além de falas dos/as participantes da pesquisa, posições defendidas por pesquisadores/as na área da educação.

O primeiro ponto abordado nos questionamentos feitos ao público-alvo foi sobre sua participação ou não em formações voltadas para o atendimento de alunos PAEE, sobre o que os/as participantes responderam:

P1. Sim, quando eu terminei o meu curso de Educação Física, a minha monografia já foi voltada para Educação Física Especial. Eu fiz um relatório sobre como dar aula de Educação Física para crianças com Síndrome de Down na escola. E, inclusive também, o meu mestrado, que a minha formação eu tenho já o mestrado em Educação Física, eu fiz um treinamento de força para cadeirantes, jogadores de basquete em cadeira de rodas.

P2. Formação eu tive na última graduação e também na formação a nível de rede, mas assim o que eu posso dizer? Talvez não me ajudou muito porque foi uma formação mais a nível teórico ou poucas formações. Eu fiz uma formação, as outras é mais a nível de projeto, mas **essa abordagem desses projetos nunca contempla como a gente trabalhar metodologia de projeto com os estudantes PCDs, as pessoas com deficiências. Nesse sentido, eu sinto muita carência dessa formação.** A orientação, a Rede tem documentos orientativos para a educação especial, eu particularmente nunca li esse documento, mas eu tenho ciência de que existe esse documento, então seria isso.

P3. Sim. Os tipos de deficiências e transtornos estudados em pós graduação em AEE, intervenções educativas, confecção e utilização de recursos didáticos adaptados para necessidades educacionais especiais, fornecida pelo IESF MA, no ano de 2023.

P4. Não recebi.

P5. Não respondeu.

Nas falas acima, podemos observar que a maioria dos/as docentes que se pronunciaram, receberam algum tipo de formação voltada ao trabalho com alunos/as PAEE. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de nº 2/2019, que institui a BNC-Formação, apresenta como assuntos a serem abordados nas licenciaturas, os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, art. 12, parágrafo único, inc. V), com isso, os cursos de licenciatura devem oferecer este conteúdo aos/as licenciandos/as, o que foi relatado por parte dos/as participantes, ao se afirmar o estudo desses conteúdos na graduação.

O/A participante P2, relata que sua experiência com formação continuada tem sido insuficiente, e ressalta que, comumente, as formações das quais tem participado, organizadas pela Rede de Ensino, não trazem direcionamentos voltados para o trabalho com alunos/as PAEE, sobre o que lamenta, acrescentado sentir carência desse tipo de formação. Já P4 afirma não ter recebido nenhum tipo de treinamento nesse sentido.

As falas dos/as professores/as suscitam outra pergunta, as formações recebidas, para os que as receberam, têm se mostrado suficientes para atender às necessidades práticas em sala?

A Resolução do CNE – nº 2/2019 – há pouco citada, assevera que, o entendimento sobre formação continuada deve ser o de que se trata de um “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” (Brasil, 2019, art. 6º, inc. VIII). Dessa forma, tem-se que, momentos de formações continuadas devem fazer parte das ações da escola, em seu cotidiano, assim, proporcionando uma maior contribuição para o fazer pedagógico.

Questionados/as sobre a importância das formações para a prática didática e sobre a significância dessas ações com vista a uma prática que se apresente inclusiva, professores e professoras responderam:

P1. Contribui bastante, com certeza. Acho que o professor que tem formação, ele volta com uma visão diferenciada e com certeza ele vai conseguir adaptar as suas atividades para atender as necessidades daqueles alunos que tem necessidades especiais, de acordo com a sua peculiaridade do conteúdo, a necessidade do aluno. Eu acho que sim.

[...] **Eu acho que temos que ter formações constantes sobre esse assunto, porque a cada dia que passa a demanda vem aumentando.** O número de crianças autistas na escola aumentou consideravelmente. Eu dou aula aqui desde o primeiro ano das séries iniciais até o sétimo ano e quase em todas as salas a gente encontra um aluno autista.

P2. Eu acredito que a formação continuada é sempre muito importante. **Nós temos carência de formação continuada nesse sentido, sobre a educação inclusiva,** trabalhando essas demandas, como trabalhar com surdos, como trabalhar com TDAH, como trabalhar com autistas. **Eu tenho tido muita dificuldade de encontrar esse tipo de formação na Rede.** Eles têm nos enviado para a formação de patrimônio, têm nos enviado para a formação de diálogos socioemocionais, também muito pertinente, muito importante, mas eu **nunca fui convidada, eu particularmente, para fazer uma formação de educação especial na Rede.** Então, eu tenho necessidade e eu acredito que essa formação deve ser no sentido de aperfeiçoamento e direcionamento, porque muitas das formações é para que a gente aplique um projeto que a SEMED quer desenvolver na escola. E **no caso do público-alvo da educação especial, nós queremos ferramentas, a gente quer um direcionamento para que a gente possa trabalhar adequadamente com esse público-alvo.**

P3. As Formações Continuidas são de grande importância principalmente para uma compreensão de realidade permeada pelas evoluções e revoluções tecnológicas e sua influência na vida das pessoas, para o conhecimento e compartilhamento de estudos e conhecimentos sobre os problemas que afetam a vida escolar e social dos alunos e da comunidade escolar, e sobretudo, as propostas de intervenções e enfrentamentos dos problemas identificados.

As Formações Continuidas favorecem uma atenção especial para a educação inclusiva, contudo, **a sobrecarga de conteúdos expressos em diretrizes curriculares com habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do ano escolar, somado a isso a imposição de avaliações e projetos vindo de determinações exteriores à escola (exigências municipal, estadual e federal), não permitem uma liberdade e disponibilidade profissional para melhor atendimento** às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência ou transtornos, pois **são muitas cobranças e pouco tempo para realizações.**

P4. Mil por cento necessárias, gostaria muito de tê-las.

Nas falas acima, além de apontadas vantagens das formações para a prática em sala de aula, foi ressaltado sobre escassez de formações voltadas para o atendimento de alunos/as PAEE e, ainda, na fala de P3, sobre a alta carga de atribuições exigidas do/a docente, o que é somado à inflexibilidade do currículo, quando a sobrecarga de conteúdos, competências/habilidades nas diretrizes, tornam difícil direcionar o ensino para práticas mais inclusivas, pelo pouco tempo disponível para o cumprimento de tantas demandas.

Em uma outra fala, o/a participante P2, também, pontua a sobrecarga de atividades sobre o/a professor/a e, ainda, suscita um outro ponto bastante importante, a existência de um movimento que indica a responsabilização de professores e professoras pela própria formação continuada. Vejamos abaixo:

P2 As formações que a SEMED tem nos convocado, que é a de patrimônio e diálogo socioemocional. Eu não tenho visto, pelo menos as que eu participei, um direcionamento, um aperfeiçoamento ou uma janela para a inclusão. Então, esse é o projeto, isso e aquilo outro. Agora, aqui, nós estamos abrindo uma janela, porque nós temos um público-alvo que são os estudantes com deficiência. Então, como é que vocês vão trabalhar esse projeto com eles? Então, eu não tenho visto isso. **Então, esse direcionamento, esse aperfeiçoamento, está por conta único e exclusivo do professor.** Agora, **o professor já tem várias demandas.** O professor tem que estar planejando, o professor tem que estar elaborando avaliações, o professor tem que estar alimentando o GEDUC, o professor é solicitado para a formação da escola, reunião, vê isso e aquilo outro. **São inúmeras demandas que acaba o professor não correndo atrás disso, desse aperfeiçoamento e desse direcionamento para esse público-alvo. Porque isso demanda tempo, estudo, né?** E aí, eu acredito que essas formações, como elas estão pensando na Rede, elas não deveriam estar desconectadas do público-alvo que a rede atende. Então, olha, se nós estamos falando de patrimônio, então uma dessas formações é como aplicar o projeto patrimônio para as pessoas com deficiência. Surdo, cadeirante, cegos, etc., etc., etc. TDAH, autista, etc. Então, assim, a gente não vê. Eu, pelo menos, as formações que eu estou tendo não estão direcionando, aperfeiçoando ou até apresentando, pedagogicamente, didaticamente, como trabalhar com esse público-alvo.

No trecho acima, o/a participante, chama a atenção para a responsabilização dos/as docentes pelas formações voltadas para o atendimento de alunos/as PAEE, ressaltando que, na escassez dessas formações, a Administração deixa a entender que a responsabilidade de buscar por elas é, inteiramente, do/a professor/a, já que o Estado exige um preparo, mas não providencia os meios. O texto da BNC-Formação, talvez, direcione para a mesma ideia:

Art. 4º

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2019, Art. 4º, § 3º, inc. I, grifo nosso).

Sobre esse movimento de responsabilização do/a professor/a pela sua própria formação continuada, Sousa *et al.* (2014) entendem que essa ideia se aproxima da lógica neoliberal, integrando o processo de empresariamento da educação.

Diante das barreiras apresentadas pelos/as docentes, como, excesso de trabalho, pouco tempo para planejar e para participar de outras formações que direcionem para o atendimento do PAEE, entendemos que, para possibilitar a participação do corpo docente, o mais viável seria que essas formações fossem inseridas dentro do horário de serviço desses/as trabalhadores/as, como proposto na Resolução nº 2/2001, quando diz que as escolas devem providenciar momentos formativos para os/as docentes das classes comuns e da educação especial.

Essa necessidade de formação dos/as profissionais da educação para a inclusão é lembrada pelo Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE), constando como metas para o Estado. Confirmamos:

4.14 Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aos docentes das 19 Unidades Regionais de Educação.

[...]

4.20 Garantir a oferta de formação em serviço para os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio que possuem alunos público-alvo da Educação Especial nas salas de Ensino Regular (Maranhão, 2014, p. 18).

Observamos no trecho do PEE que, ações formativas com profissionais da educação com vista ao atendimento do PAEE, com foco na inclusão, estão previstas no planejamento estadual, o que, também, verificamos no PME do município de São Luís (Meta 15.8), sendo que este ressalta a necessidade de que essas formações aconteçam “[...]em serviço aos coordenadores pedagógicos e a todos os professores do ensino regular e da Educação Especial” (São Luís, 2015, p. 7). Assim sendo, as reivindicações feitas pelo público-alvo desta pesquisa sobre a necessidade de que a rede pública ofereça formações voltadas ao

atendimento de estudantes PAEE, bem como que essas sejam realizadas dentro da carga horária desses/as profissionais, têm previsão na normativa desta rede. De fato, formações continuadas em serviço vêm sendo realizadas nas escolas da rede municipal, normalmente, sob a ministração da coordenação pedagógica do corpo escolar, bem como em outros espaços, com outros/as ministrantes. De acordo com Tamires Borges, Silvana Maria da Silva e Mariza Carvalho,

[...] verifica-se que a educação brasileira possui fundamentada legislação para amparar a viabilização da educação inclusiva, favorecendo a formação de professores para este fim, mesmo considerando a existência de inúmeras dificuldades e desafios, não há como desconsiderar os avanços em políticas de inclusão [...] (Borges; Silva; Carvalho, 2018, p. 271).

Como comentam as autoras, a legislação brasileira prevê que formações continuadas sejam desenvolvidas, o que foi possível constatar tanto no PEE do Maranhão, quanto no PME de São Luís. No entanto, diante das falas dos/as docentes, pudemos perceber que ações voltadas para o atendimento de alunos PAEE e/ou sob a temática inclusiva, não têm sido proporcionadas para o público-alvo desta pesquisa. Talvez por isso (pela falta de formações nesse sentido), em certas falas dos/as participantes, pudemos notar posicionamentos que parecem destoar da ideia de inclusão quanto à forma e local onde essa acontece, o que será discutido no próximo tópico.

4.2. Onde e Como a Inclusão Acontece? Nas salas de recurso ou em salas comuns?

A discussão, na escola, sobre a inclusão de alunos PAEE, frequentemente, se apresenta como um movimento *bumerangue*, onde professores/as de disciplina e professores/as de sala de recurso disputam de quem não é a responsabilidade pelo aprendizado desse público de educandos, em um movimento de autodesresponsabilização dos processos escolares que envolvem esses estudantes. Mas, afinal, onde acontece a inclusão? Quais os/as profissionais responsáveis pelo aprendizado desses/as alunos/as, referente ao estudo dos conteúdos?

A inclusão só pode acontecer na sala comum de ensino. Fora dela, ainda que seja dentro do espaço da escola, não é inclusão. Nesse último caso, é entendido como integração, quando o/a estudante é integrado às atividades da instituição, porém, não está inserido em nenhuma sala comum. Podemos ir mais além, em dizer que, ainda que o/a estudante esteja matriculado e frequentando a sala de ensino comum, se ele/a não está sendo envolvido/a nas atividades/ações da turma, não há inclusão, continua uma configuração de integração. Portanto, a escola precisa atentar para esses pontos e corrigi-los. Em relação à função dos/as

referidos/as profissionais quanto à inclusão dos/as alunos e alunas PAEE, a professora e pesquisadora Geísa Bock (2019, p. 33, grifo nosso) esclarece que, o/a professor/a da educação especial “é mais um colaborador da rede de apoio para que a inclusão ocorra nos distintos espaços, mas não o definidor dessa prática, pois **a inclusão ocorre na sala de aula regular** com atenção à interseccionalidade dos distintos marcadores sociais das diferenças”. Assim sendo, esses pontos precisam ficar claros para evitar a confusão de responsabilidades entre professores/as de disciplina e professores/as do AEE.

Sobre o assunto, trazemos duas falas dos/as entrevistados/as, quando questionados/as sobre recursos didáticos pensados para a inclusão. Vejamos:

P3. A UEB Maria Alice Coutinho dispõe de uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que dificulta a utilização adequada dos recursos existentes é a ausência de LAUDOS para melhor orientação das atividades de inclusão.

P4. Não tenho acesso, mas sei que temos uma sala de recursos.

As falas acima direcionam para o entendimento de que os recursos são necessários para uso nas salas de recurso multifuncional (SRM), não nas salas comuns, que a falta de laudos impede que esses/as alunos/as sejam atendidos/as nessas salas, e/ou que a inclusão acontece na sala de recurso, ideias que precisam ser desmistificadas na escola para que a inclusão se efetive.

Outro ponto relevante observado em uma das falas, é uma concepção de inclusão sob o que é chamada de visão biomédica, onde se observa uma forte preocupação com laudos e formas de atendimentos, na escola, voltados para características, diretamente, relacionadas a algum tipo de limitação física, neurológica ou outra condição do/a estudante. Sobre essa discussão, Bock (2019) considera que a emissão de rótulos a partir de diagnósticos difere de uma escola acolhedora e humanizada, além de ter como reflexo ações segregadoras, sendo que essas, muitas vezes, pouco contribuem para o aprendizado.

Sobre as ações segregadoras, comentadas pela pesquisadora, podemos pontuar o planejamento de atividades e avaliações que são pensadas e direcionadas, exclusivamente, para determinados/as estudantes em sala. Entendemos que a inclusão se faz quando os planejamentos são feitos para toda uma diversidade existente na sala, com atividades que sejam pensadas para toda a turma, sob a compreensão de que, um recurso que beneficia o/a aluno/a PAEE, tem capacidade de beneficiar toda a turma, pensamento que já foi ressaltado em outros momentos da discussão, na fala de outrem. Com isso, percebemos as ações que separam o/a estudante para uma atividade feita em exclusividade para ele/a, como expressão

de segregação dentro da própria sala de aula, distanciada de manifestações de cunho inclusivo. Na perspectiva do DUA, por exemplo, os materiais dos quais um/a aluno/a cego/a necessita para ter contato com o conteúdo, podem contribuir para o aprendizado dos/as demais estudantes, como é o caso dos recursos táteis e auditivos, tendo como ideal inclusivo que todos/as na turma tenham acesso àqueles recursos.

Tecendo considerações sobre a produção e uso de recursos nos moldes inclusivos, Bock (2019, p. 32-33) considera que esses devem ser “pensados a partir do planejamento inicial e pelas diferentes habilidades dos estudantes e não como um produto compensatório de uma lesão, produzido a partir da intervenção de profissionais especialistas”. Assim, um planejamento pensado para a diversidade deve incluir materiais que atendam a expectativa nesse sentido, ou seja, ao lançar estratégias para uma sala de aula comum, precisamos pensar em recursos que favoreçam a todos/as os/as estudantes daquela turma. O alcance desse objetivo se dará com o uso de apenas um tipo de material didático? O mais provável é que não. Portanto, é necessário que pensemos formas diferenciadas de apresentação do conteúdo, variando, também, os materiais, para alcancemos às diferentes formas de aprender e dar significado às coisas, a diversidade existente em uma turma. É importante ressaltar que, quando falamos em diversidade não nos referimos somente aos alunos e alunas PAEE, mas consideramos que somos seres diversos, cada um com sua forma de aprender e enxergar as cores do mundo.

Reforçando, um planejamento pensado para a diversidade deve incluir recursos que facilitem o acesso ao conhecimento por diferentes percepções: visuais, táteis, textuais, etc. Essa variação nas formas de apresentar o conteúdo, se utilizando de recursos que estimulem o uso de diferentes órgãos dos sentidos, favorecerá o aprendizado de todo o conjunto da sala, incluindo alunos e alunas PAEE. O Desenho Universal para a Aprendizagem participa desse entendimento.

Aproveitamos para acrescentar que, na visão do ensino colaborativo, bem como do DUA, os materiais que são utilizados nas SRM podem (e devem) ser compartilhados com a sala comum, visto serem recursos que, pensados para facilitar o aprendizado, serão úteis para todos/as na turma. Ficando bem claro que, compartilhados com a sala comum, não seriam de uso exclusivo dos/as estudantes PAEE, mas de uso comum da turma. O assunto sobre recursos didáticos na sala inclusiva continuará sendo objeto de estudo na próxima categoria, naturalmente, atrelado à discussão sobre práticas pedagógicas.

4.3. Prática pedagógica: barreiras evidenciadas

A prática pedagógica se apresenta como ponto crucial para a promoção de um ambiente de ensino e aprendizagem que se manifeste eficiente, onde as formas e os meios pelos quais os conteúdos são estudados podem fazer toda a diferença para um aprendizado mais interessante e significativo para os/as estudantes, entendendo-se que essa ação recebe influências de vários outros eixos que operam na escola, como as políticas que direcionam suas ações, a (in)disponibilidade de recursos, tempo e espaços. Portanto, é um assunto que merece bastante atenção, e ouvir professores e professoras sobre as nuances desse processo é de fundamental importância para se refletir sobre as realidades vivenciadas, bem como pensar formas e caminhos para que barreiras que são evidenciadas deixem de sê-las, ou, ao menos, que sejam atenuadas.

Quando os/as professores/as foram questionados/as sobre o sucesso ou insucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e sobre as suas próprias práticas em sala de aula, no atendimento de alunos PAEE, obtivemos respostas como:

P1. Eu acho que fica a desejar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino teórico, porque nós temos um documento curricular que tem os conteúdos direcionados para aquele período. E às vezes os alunos chegam com algum tipo de deficiência, cada um tem o seu grau de comprometimento e de entendimento. Então aqueles que têm o maior comprometimento não acompanham, então eles ficam mais para socializar. **E aí o professor não pode dar conta de uma turma de 35 alunos e mais aquele aluno que não tem o acompanhamento adequado. Não pode fazer os dois trabalhos ao mesmo tempo. Então eu acho que fica a desejar.**

P2. Eu não sei dizer em relação aos outros. Eu vou fazer uma análise da minha prática de ensino e aprendizagem. Então, a escola disponibiliza para mim grupos de WhatsApp e eu tento, na medida do possível, fazer uma sequência didática, onde eu trago um vídeo, eu trago um texto. Esse texto, infelizmente, não é adaptado, por exemplo, se baixa a visão. Nós não temos alunos cegos, mas não é adaptado. Então, ele é um texto que é para todos, para leitores e não leitores, porque alguns estudantes da educação especial, minimamente, foram alfabetizados. Então, na escola, eu tenho turmas com surdos e aí, na medida do possível, eu tenho disponibilizado esses vídeos. Nem sempre são com a ferramenta para os surdos, porque muitas das vezes eu não encontro, entendeu? E aí, eu peço ajuda, muitas das vezes, das intérpretes. Me ajudem aí, passem para eles esse conteúdo. Se tiver complicado, vê se esse vídeo que eu passei tem o recurso para os surdos, etc. Mas, assim, **eu não estou contente com o ensino-aprendizagem desse público-alvo, certo?** Infelizmente, o aluno C, ele desenha muito bem e aí, eu peço para ele, para ele fazer alguns desenhos, minimamente sintetiza o que eu estou passando para toda a turma, para ele. Mas, às vezes, ele falta bastante nas minhas aulas, que é só uma, né? Outra realidade, no nono ano, na turma 92, nós temos dois surdos, o A e a, esqueci o nome dela, a R. Então, assim, no nono ano, as temáticas, elas são muito complexas, elas precisam de uma rede de mundo, de debate, de tudo, né? Então, assim, quando está presente os intérpretes, eles compreendem. Muitas das vezes, eles querem até falar. A R, o A é mais introvertido, mas a R, ela já participou de várias rodas de conversa e ela foi muito aplaudida, da forma como os surdos recebem os aplausos, porque ela disse coisas muito coerentes. Mas, por exemplo, no lado da escrita, ela tem muita dificuldade, ela tem muita limitação mesmo. Então, por exemplo, quando acontecem as provas bimestrais e que não tem um intérprete, graças a Deus, eles sempre vão,

né? Eles sempre estão lá. Às vezes, vão até para uma sala com eles, tudo. Melhora o entendimento, mas aí a gente precisa também ter um olhar não de criterioso, a gente tem que estar olhando holisticamente, né? Então, a R, lá naquela roda de conversa, falou muito bem, mas aqui ela não falou, ela não disse bem com as palavras dela, né? **Eu vou considerar a oralidade dela. Mas aí, a gente fica sempre achando que eles estão aprendendo pouco. E aí, isso cai na minha cabeça como um martelo, né? E aí, por outro lado, tenho lido algumas coisas que todos nós temos ritmos de aprendizagem, né? E os estudantes, os alunos com deficiência não são diferentes, né? E mais ainda, dependendo da deficiência que ele tem. Então, a gente precisa exatamente ter esse olhar cuidadoso de que eles têm um ritmo e que a gente precisa levar em conta esse ritmo.**

P4. [...] buscando melhorar.

[...] nos falta formação, entre outras coisas.

[...] precisa ser melhorado tanto da minha parte quanto da escola.

P5. Com relação a essas práticas pedagógicas voltadas para esses alunos, que realmente precisam ter esse suporte, o que a gente tem percebido é que ainda falta muito, né? Ainda precisa haver uma organização, é preciso ter muita formação, é preciso ter muita reunião, é preciso conhecer esses alunos que estão entrando nas salas, para que se possa desenvolver realmente um bom trabalho com eles, porque o que está acontecendo é que o que é passado para os alunos da sala regular está sendo quase a mesma coisa para esses alunos que precisam desse atendimento voltado para o que eles necessitam, né? E aí a gente não tem percebido grandes mudanças, não teve avanço até onde eu estou entendendo, mas o que eu vejo é um esforço muito grande do professor para atender essas crianças e esses adolescentes. E nem sempre o resultado é bom, nem sempre esse resultado é positivo. E a gente sente uma angústia, né? Na maioria dos professores que realmente tem essa preocupação em atender essas crianças, uma angústia por ver que não está tendo um resultado.

O que a gente pode perceber é que as práticas pedagógicas que a gente desenvolve geralmente elas não alcançam esses alunos que têm essa necessidade de atendimento. Infelizmente, ainda falta muita coisa para que essas crianças realmente sejam alcançadas.

Eu avalio meu desempenho de uma forma ao mesmo tempo negativa, porque eu não tô alcançando o que eu quero, mas positiva porque eu tô correndo atrás dentro das minhas possibilidades, mas a gente percebe que ainda falta muita coisa e o professor sozinho ele não vai conseguir, é preciso ter um conjunto de pessoas ajudando para que isso realmente aconteça, para que esse trabalho realmente tenha um bom desenvolvimento.

Nas falas de P1 e P5, podemos observar uma preocupação com um apoio pedagógico direcionado aos/às estudantes PAEE, com intervenções diferentes das prestadas para o restante da turma, sendo destacada, além da necessidade de um suporte pedagógico, a atuação de uma rede de apoio. Sobre rede de apoio, entendemos que se trata de vários suportes, como família, atendimento psicopedagogo, tradutores/as da LIBRAS, incluindo os casos de suporte relacionado à mobilidade (outros suportes não pedagógicos), entre outros serviços prestados por interventores fora da escola. A ideia de um trabalho colaborativo incluindo a ação nessas diferentes frentes é bastante relevante, observados os diferentes casos, como, condição de deficiências, nível de autismo, no caso de haver necessidade de um suporte diferenciado, que não o pedagógico.

Na escola, é preciso que haja um fazer com a colaboração de todos/as (gestão, corpo docente e demais atores/atrizes), com ações planejadas e bem direcionadas, de preferência, partindo de um planejamento maior, o Projeto Pedagógico, que é fator bastante importante para articular as movimentações dentro da escola e integrar a família a esses movimentos.

Nesse sentido, é importante que haja um planejamento coletivo entre professores/as, articulando seus planos individuais, discutindo sobre intervenções necessárias e experiências exitosas no tocante ao aprendizado das turmas. Além disso, a instituição do Ensino Colaborativo tem muitíssimo a somar para o sucesso das práticas, visto que a ação articulada entre professores/as de disciplina e da Educação Especial tem muito a contribuir para a organização de estratégias de sucesso e para a diversificação delas (proposta do DUA).

Sobre isso, podemos pontuar que, para implementar o Ensino Colaborativo, bem como para construir uma rede de apoio que inclua outros/as atores/atrizes, além dos que, comumente, ocupam os espaços escolares, é necessário que essas ações partam da política do ente federativo, já que será necessário providenciar profissionais para atuação nessas frentes.

No entanto, nas escolas onde já se encontram educadores/as que trabalham no AEE, podemos pensar na possibilidade de organizar um planejamento coletivo, onde professores e professoras de sala regular e do AEE possam articular informações, trocar experiências. Acreditamos que os/as profissionais que atuam na Educação Especial têm muito a contribuir, compartilhando e sugerindo estratégias e recursos que sejam de muita valia para o aprendizado coletivo da turma. “As formas e tempo de planejamento entre os professores devem ser priorizados para que se tenha um trabalho colaborativo de qualidade e eficiência” (Mendes, 2016, p. 104).

Quanto à prática pedagógica em si, no tocante às falas de P1 e P5, foi comentado sobre a necessidade de se desenvolver intervenções com atividades direcionadas ao PAEE, o que ressalta a ideia sobre as adaptações curriculares. Na perspectiva do DUA, o planejamento precisa ser pensado com a proposição de estratégias variadas para o atendimento da diversidade na sala de aula. Pensado dessa forma, com a antecipação de meios estratégicos, o planejamento dispensa a necessidade dessas adaptações, visto que, formas variadas com vista ao atendimento de todos/as na turma já são, previamente, inseridas nesse planejamento. Bock, Gesser e Nuernberg (2020, p. 374-375) consideram que, “na realidade brasileira, é comum as chamadas adaptações razoáveis acontecerem após a entrada de estudantes com deficiência nos contextos educativos, reforçando a relação entre acessibilidade e lesão numa perspectiva ancorada ao modelo médico”. Acrescentam que, é importante reforçar “a ideia de que se

devem ofertar recursos de acordo com as diferentes possibilidades de acessar o conhecimento, e não mais determinar recursos pela lesão” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 375).

O/A participante P2 ressalta a importância de se respeitar a caminhada individual de cada estudante (ritmo individual). Sobre esse ponto, consideramos que, o estudante só pode partir de onde ele se encontra, e enxergar o mundo dentro das possibilidades do seu próprio campo de visão. Nas palavras de Mantoan (2017, p. 44-45), “A concepção de um sujeito singular inacabado, que aprende a seu tempo e modo é fundamental no entendimento de uma escola de todos em que os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento”.

Em relação à observação de P2 sobre como avalia a aluna surda, podemos dizer que está bastante alinhada à perspectiva do DUA sobre avaliação, onde o/a professor/a precisa observar por quais meios os/as estudantes conseguem expressar melhor o seu aprendizado, oferecendo diferentes opções para tanto. No caso apresentado por P2, a verificação da aprendizagem foi feita com a oralização dos conhecimentos pela aluna R, respeitada a sua individualidade. Esse tipo de ação pedagógica exprime respeito ao outro, se mostrando uma atuação mais humanizada, e é por apresentar esse tipo de interação que a prática pedagógica sob a abordagem do DUA é descrita por Bock, Gesser e Nuernberg (2020) como uma expressão de cuidado.

Certos/as participantes reclamaram da pequena carga horária da disciplina com a qual atuam, sobre o que consideram lhes faltar tempo para uma ação mais eficiente junto aos/às estudantes PAEE, é o que podemos observar nas considerações abaixo:

P2. [...] eu acredito que somente eu e minha didática, 50 minutos, uma aula semanal, não vou conseguir desenvolver essas habilidades que eles tanto precisam, das séries, dos anos que eles estão vivendo, eu acredito que é um conjunto de, é uma rede de apoio para ajudar esse aluno, então é a família, é no contraturno, a sala de recurso. [...] eu não acredito, trazendo que 50 minutos de (nome da disciplina), eu vá passar todos os valores e todas as habilidades que eles precisam, certo?

P3. A disciplina que leciono (nome da disciplina) acontece em um horário semanal. Tempo insuficiente para um acompanhamento qualitativo tempo insuficiente para um acompanhamento qualitativo do desenvolvimento desse público alvo. Contudo, **o pouco que posso observar e acompanhar mostra que o índice de sucesso é baixo, em relação ao desenvolvimento pedagógico desses alunos,** porém, quanto a socialização e a participação, em alguns poucos casos é constatada melhora significativa na comunicação e socialização de pessoas com deficiências ou transtornos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Como falei na resposta anterior, **meu tempo é insuficiente para uma avaliação mais consistente,** o que posso afirmar quanto ao meu desempenho, é que o desenvolvimento das habilidades pedagógicas (raciocínio, compreensão, criatividade, etc.) é muito baixo, porém, **a comunicação e a expressão mostram um esforço em alguns alunos em se adaptar às exigências das atividades propostas.** Melhor explicando: não apresentam considerável desenvolvimento

cognitivo mas demonstram interesse e esforço em realizar tentativas, inclusive de apresentar seminários em público e ser aplaudido por todos por sua superação.

Sobre a relação dos/as estudantes com as atividades propostas, um dos pontos que foram trazidos acima, pesquisadores/as como Mara Lúcia Sartoretto (*apud* Veet Vivarta, 2003) e Andréa Amin (2019), esclarecem que a escola deve prestar atenção no/a aluno/a e promover as mudanças necessárias no currículo para atendê-lo/a, considerando as suas individualidades.

Questionados/as sobre o nível de aprendizado dos/as alunos/as PAEE, na observação dos/as docentes, se é verificado ao menos um aprendizado dentro do mínimo esperado, responderam:

P1. Sim, o mínimo sim, porque como a minha disciplina é educação física, quando eles não têm entendimento na teoria têm na prática, porque a experiência é prazerosa, lúdica e todos eles podem participar e compreender, e dá para com certeza trazer o conteúdo mínimo de entendimento para eles.

Com relação aos alunos surdos, eu acho que o grau de entendimento é muito bom, porque na nossa escola, aqui na UEB Maria Alice Coutinho, nós temos intérprete e o aluno entende perfeitamente o conteúdo teórico que acompanha as aulas naturalmente. Na prática também, até porque na aula prática eles têm a visão, a vista deles, eles observam e acompanham. Quando, trabalhando com alunos autistas ou com outro grau de dificuldade na teoria, eu sinto dificuldade. Por exemplo, **temos uma aluna com síndrome de Down, que ela não sabe ler, não acompanha. Então, ela vem para a sala de aula, ela fica lá, ou desenhando, ou pintando, porque não tem uma atividade adequada para ela.** Já na prática, quando ela vem, ela também sente dificuldade, porque ela não tem costume de praticar atividade física. Eu observo que ela é sedentária. Então, nesse ponto, **tem alunos diferenciados na prática, que participam, que gostam, que têm um desempenho bom, como é o caso do aluno surdo, que às vezes é o primeirinho da fila para chegar na quadra, como tem essa aluna com síndrome de Down, que não gosta, não quer se mexer, porque não tem essa vivência, não tem vontade. Mesmo assim, a gente traz um trabalho diferenciado para tentar motivá-la à prática.**

P2. Eu avalio que eles estão compreendendo minimamente. Eles não estão, essa minha prática pedagógica não está levando eles a uma compreensão máxima. É mínima, bem rasa. Às vezes, se não tem intérprete, estou falando dos surdos, nenhuma compreensão. Porque se eu estou lá falando para os ouvintes e não tem intérprete, não estão conseguindo compreender nada. Porque muitas das vezes eles nem estão no grupo de WhatsApp. É uma dificuldade que as intérpretes dizem, às vezes mandam para a família o que eu estou mandando, etc. Então, eu avalio como minimamente, infelizmente (Este/Esta professor/professora se utiliza de aula invertida, enviando os materiais de estudo pelo grupo de *WhatsApp* da turma).

Eu acredito que, se, **somente se eles tiverem um acompanhamento, porque esses alunos precisam estar no contraturno, numa sala de recurso, tendo uma família que acompanhe nas tarefas diárias,** porque no meu componente curricular são textos que são trabalhados, são conceitos que são trabalhados, e o que a gente percebe, por exemplo, nas pessoas, nos estudantes surdos, essa dificuldade de conceituar exatamente pela ausência de alfabetização na língua portuguesa, e aí eles têm muita dificuldade com a escrita, tudo, muitas das vezes quando a intérprete está, eu pergunto, veja o que V está entendendo, veja o que o A e a R estão entendendo, o C, eu sempre falo com ele, eu mesma, anoto as atividades no caderno dele, entendeu? (o aluno C, citado pelo/pela professor/professora, tem dificuldade motora).

P3. Há uma pequena quantidade de alunos diagnosticados com deficiências ou algum transtorno ou limitações para o bom desenvolvimento cognitivo e social, e há um grande número de casos de alunos analfabetos ou com baixa alfabetização (incompatíveis com a série em que estão) que são alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), e que são excluídos de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) por não terem laudo médico. Nesse sentido, **está longe de ser alcançado um sucesso satisfatório, pois são muitos alunos que avançam os anos escolares sem a devida alfabetização mínima para o ano que estudam, poucos e raros são os casos de superação de suas dificuldades.**

P4. Não, precisa ser melhorado tanto da minha parte quanto da escola.

P5. O que a gente pode perceber é que **as práticas pedagógicas que a gente desenvolve geralmente elas não alcançam esses alunos que têm essa necessidade de atendimento.** Infelizmente, ainda falta muita coisa para que essas crianças realmente sejam alcançadas.

O/A participante P1 traz reflexões sobre a significância que as atividades práticas e lúdicas têm para o engajamento dos/as aprendizes. E, como visto, professores/as apontaram inquietações em relação ao nível de aprendizado dos/as estudantes, não somente em relação a alunos/as PAEE. Foram pontuadas barreiras educacionais como o analfabetismo, que dificulta, sobremaneira, o aprendizado.

Uma consideração retomada nas falas, foi a necessidade de uma rede de apoio, onde ressaltam o AEE e a família como suportes de grande importância para o sucesso no aprendizado dos/as estudantes PAEE. A ótica biomédica, também, se manifestou.

Sobre o baixo nível do aprendizado, na perspectiva do DUA há o entendimento de que o ensino é de baixa qualidade por não atender às diferentes formas de aprender e se expressar dos/as estudantes, o que, também, é refletido por pesquisadores/as como Sebastián-Herederó (2020).

Podemos relacionar a fala de P3, apontando o baixo nível de conhecimentos escolares dos/as estudantes, com considerações feitas pela professora Enicéia Mendes, em uma palestra via *YouTube* (GEPEI-UFGD, 2020), onde ela, explicando o que é chamado de “sistema de multicamadas”, apresenta percentuais em relação a níveis de necessidades educacionais para cada caso, sobre os quais considera que: 80% dos/as estudantes PAEE apresentam dificuldades leves, que são restritas ao domínio acadêmico, podendo ser sanadas por meio de um ensino de qualidade em escola comum; 15% apresentam dificuldades acadêmicas e de desenvolvimento, também, necessitando de um ensino de qualidade em escola comum, além de suportes diferenciados relativos a algum tipo de deficiência, como cegueira ou surdez; e um terceiro grupo sob o cômputo de 5% dos/as estudantes com dificuldades mais intensivas e abrangentes, os/as quais terão necessidade de serviços e suportes especializados, como equipes multifuncionais e a família.

Nas observações trazidas por P3 sobre haver um grande número de estudantes que se enquadram no diagnóstico de quem tem necessidades educacionais especiais, estando entre as características observadas o analfabetismo e o baixo rendimento para a série, podemos estar diante de alunos e alunas que se encaixam no grupo equivalente a 80% do PAEE que, para desenvolverem as aprendizagens necessárias, bastaria o acesso a um ensino de qualidade, que a pesquisadora ressalta ser preciso uma ação interventiva a ser realizada de forma preventiva o quanto antes, para que não se acumulem defasagens no aprendizado desses/as estudantes (GEPEI-UFMG, 2020). Nesse caso, mudanças nas práticas seriam necessárias, no sentido de entender como esses/as alunos/as aprendem, se engajam, e melhor expressam seus conhecimentos (abordagem do DUA).

Sobre esses apontamentos da professora Enicéia Mendes, Rafaella Hanauer Benedetti e Everson Manjinski ressaltam que a pesquisadora, em seu estudo, prevê que

[...] nas multicamadas do sistema de suporte é necessário que haja responsabilidade coletiva, abordagem proativa, compromisso com a sistematização dos procedimentos assim como com a cultura colaborativa pois assim, juntamente com o apoio da formação continuada e práticas colaborativas entre profissionais da educação especial e seus pares, os docentes possam criar e encontrar práticas, metodologias e conceituações inovadoras (Mendes *et al.*, 2023 *apud* Benedetti; Manjinski, 2024, p. 346).

Esses dados apresentados pela professora são de grande relevância para a compreensão dos tipos de atendimentos que os alunos e alunas, realmente, necessitam, nos guiando para o distanciamento de ideias alicerçadas em uma visão biomédica e capacitista.

Mantoan (2017, p. 45) esclarece:

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

Nesse sentido, a escola precisa direcionar suas ações para a perspectiva pedagógica, que é o seu trabalho, focando nas necessidades de aprendizagens dos/as estudantes, sem lançar estereótipos sobre eles/as por alguma possível deficiência, o que não é o seu papel. A obrigação da escola compete em pensar formas de contribuir para o aprendizado desses/as estudantes, direcionando suas ações a partir de questões como, como aprendem? O que contribui para o engajamento? Como melhor expressam o que aprendem? O que está dentro da área médica, compete a médicos, a um atendimento multifuncional que atua fora da escola. O que queremos dizer é que, nos casos em que houver necessidade de atendimento da área médica, é importante que sejam proporcionados. No entanto, o trabalho do professor é com a

prática em sala, sobre a qual precisa direcionar seus esforços em responder a essas perguntas, para que o sucesso de suas práticas sobre a pluralidade se torne realidade.

Sobre a (in)disponibilidade de recursos didáticos na escola, enquanto ponto favorável ou desfavorável à prática inclusiva, obtivemos respostas, como:

P1. Os recursos nós temos, mas são limitados. São poucos recursos para muita demanda. Na Educação Física, por exemplo, a gente não tem bola com guiso pra alunos com baixa visão e nossa escola tem aluno com baixa visão. Chegam materiais como bambolês, bolas, mas tudo de péssima qualidade. Então, para a gente ter um material de qualidade, precisa comprar. Então, eu considero como um obstáculo.

P2. Sobre os recursos didáticos na escola, eu tenho muitas dificuldades de encontrar os recursos didáticos na escola, certo? Então, eu tenho trabalhado com o que eu tenho, né? Porque quando chega nas escolas, a gente nunca encontra, não tem, tá faltando isso, aquilo, outro. Então, eu tenho trabalhado com os meus recursos, minimamente, certo? Então, a escola, ela diz que tem materiais, né? Mas, às vezes, a gente vai pedir, tá fechado, tá não sei o que, né? Então, assim, eu acredito que a escola tenha e deva disponibilizar. Mas, sempre que procuro, às vezes, não tem, certo? Mas, assim, quando peço para xerocar uma atividade, né? Para os estudantes, a escola sempre se propõe, tudo. Mas, assim, recursos mais elaborados e recursos diretamente relacionados para esse público-alvo, eu não tenho ciência e consciência de que existe, certo?

No cotidiano escolar, é comum o/a trabalhador/a precisar providenciar os recursos materiais para o exercício do seu trabalho, quando, o que está sendo contratada é a sua força de trabalho e o conhecimento profissional. No entanto, na educação pública, essa necessidade costuma se manifestar de forma rotineira, sendo a escassez de recursos materiais uma das barreiras que se apresentam para o bom andamento das atividades, o que pode contribuir para o insucesso do trabalho pedagógico realizado. Nas falas trazidas pelos/as professores/as podemos observar considerações sobre essa realidade.

Uma das questões apresentadas aos/às participantes procurou saber suas opiniões sobre a política de ingresso dos/as estudantes PAEE na escola comum, sobre o que responderam:

P1. A minha opinião sobre esses alunos na sala comum é que, nas aulas teóricas, eu acredito que precisa de um acompanhamento mais específico, porque eles têm um nível de entendimento diferenciado e, às vezes, a turma de 30, 40 alunos, e mais aquele aluno que fica aquém do entendimento do conteúdo para aquele nível de ensino, fica a desejar. Porém, esse aluno, quando vem para a aula prática, na quadra, aí sim, eu acho que a inclusão ocorre de maneira agradável, ele se sente capaz. Eu trabalho com aluno surdo, com aluno cadeirante, com aluno com síndrome de Down, alunos autistas. Então, **é mais fácil a gente trazer a inclusão para as aulas práticas de Educação Física do que para o conteúdo teórico lá na sala de aula.**

P2 Então, acompanhando o parecer e as evidências de que os alunos com deficiência, quando eles ingressam nas salas comuns de ensino, é um ganho substancial para todos, então a inclusão da diversidade, **a inclusão dessas pessoas é muito saudável do ponto de vista socioemocional, de socialização, etc. Mas o que a gente percebe é que, metodologicamente, pedagogicamente, nós não tivemos suportes para receber esses alunos, então esse atendimento acabou sendo prejudicado, porque aí nós temos uma sala diversa, plural, com inúmeras**

demandas, às vezes demandas até de indisciplina, e que a gente acaba colocando esse aluno com deficiência como mais um aluno que a gente vai tratar de forma, às vezes, até igual, então assim, se ele é surdo, a gente conta com o intérprete, se ele é cadeirante, a gente sabe algumas especificidades, necessidade deles a gente respeita, mas TDAH, e aí, por exemplo, eu que sou professora de (nome da disciplina) e que vou conhecendo ao longo do ano esse aluno, é muito interessante. **Eu concordo plenamente que esse aluno esteja nas salas comuns, mas que, um, tenha um laudo, as especificidades dessa deficiência, etc., etc., e dois, algo, vamos dizer assim, já orientativo como ele, como outros profissionais já vinham trabalhando com ele e tendo sucesso com ele, porque o que a gente percebe? A gente recebe no sexto ano alguns alunos que a gente não tem relatório nenhum deles**, como é que eles trabalhavam, por exemplo, um autista, qual é o hiperfoco dele, como a gente poderia aproveitar esse hiperfoco dele para trabalhar algumas coisas, etc., etc. Então, eu vejo assim que eles colocam nas salas comuns de ensino, eu não tenho problema nenhum, eu acredito que o caminho é esse, porque **há um ganho substancial para os alunos não deficientes, essa interação é muito saudável, mas para nós profissionais a gente acaba ficando sem suporte, e aí com tantas demandas, com tantas demandas, aí a gente acha assim que não, o que vai ajudar ele é ele estar no contraturno numa sala de recurso, então a gente de uma certa forma se alivia ou diz assim, não, eu não estou fazendo o trabalho que eu deveria fazer, mas em contrapartida ele está sendo acompanhado na sala de recurso.**

P3. Concordo plenamente, tanto na inclusão de crianças de até os doze anos de idade incompletos e de adolescentes de até 18 anos de idade incompletos, quanto das que são de idade cronológica acima dos 18 anos mas com “idade mental” de crianças ou adolescentes. Ex: TEA ou D.I.

P4 Há pontos a serem melhorados, porém, incluí-los já foi o primeiro passo.

P5 Eu acho a ideia interessante, porém, a prática não tem acontecido dessa forma. O que a gente tem percebido é que as crianças estão sendo jogadas na sala do ensino regular e não está tendo esse suporte pedagógico para poder acompanhar as aulas. Então, o professor precisa estar se virando para poder atender essa criança. Sendo que ele não teve formações, não teve um apoio para que pudesse trabalhar com essa criança, com esse adolescente. Então, na minha opinião, está sendo uma inclusão sem responsabilidade, porque é preciso ter esse atendimento mesmo com essa responsabilidade de aprendizado e não é o que a gente está vendo.

Professores e professoras destacam suas inquietações em relação ao atendimento dos/as estudantes PAEE, demonstrando preocupação em atendê-los/as e pontuando a necessidade de algum tipo de suporte e/ou direcionamento que possa conduzir para um atendimento que se mostre eficiente para um efetivo aprendizado desses/as alunos/as.

Sobre a fala de P5, a professora Enicéia Mendes (GEPEI-UFGD, 2020) se utiliza dos mesmos termos ao considerar que os/as estudantes PAEE são “jogados” na sala comum, sem nenhum preparo para recebê-los/as. Como visto, “diversas barreiras ainda precisam ser quebradas quando se fala de uma inclusão escolar com acessibilidade e qualidade” (Roquejani, 2018, p. 6).

Nas ponderações dos/as docentes, é nítida a preocupação com algum nível de suporte, seja por meio de formações ou pelo trabalho do AEE. O fato é que há pouco entendimento sobre que rumos tomar para que a inclusão se efetive, e o atraso dessas

informações (tomando por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que completa quase duas décadas) contribui para a lenta caminhada dos processos de inclusão na escola.

A comunidade escolar precisa desses direcionamentos “para ontem” e não é culpabilizando o/a professor/a pelo insucesso de suas práticas, bem como o responsabilizando pelo seu preparo para atender às demandas da escola, que alcançaremos o sucesso das políticas de inclusão. É necessário que os entes federativos direcionem, com ações viáveis e efetivas, dentre as quais é importante que se estabeleçam calendários formativos para docentes entre outros/as atores/atrizes da escola, e que aconteçam dentro do tempo de serviço desses/as profissionais, para que não sejam inviabilizados pela alta carga de trabalho que esses/as já têm. Além da necessidade de se desenvolver todo um conjunto de frentes de trabalho, em uma perspectiva colaborativa, com disponibilidade de recursos, tempos e espaços que viabilizem uma atuação da escola que se entenda, realmente, inclusiva.

Encerramos as reflexões desta seção com as considerações da BNC-Formação e de Mara Lúcia Madrid Sartoretto, que entendemos bastante pertinentes para essa discussão. Vejamos:

Art. 4º

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

[...]

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que **todos são capazes de aprender** (Brasil, 2019, Art. 4º, § 3º, inc. II, grifo nosso).

O dia-a-dia de uma sala de aula onde estudam juntos alunos com e sem deficiência é sempre inusitado. O professor dessa sala de aula não pode nunca esquecer que ele é ensinante e aprendente o tempo todo e que seu papel é o de possibilitar a todos os seus alunos construir competências e habilidades para a vida, isto é, para fora do portão da escola. Por isso, **numa escola inclusiva, onde inclusão signifique mudar a escola para atender bem todos os seus alunos, não são os alunos que necessitam acompanhar os conteúdos e o programa, mas os conteúdos e o programa é que precisam acompanhar os alunos, por toda a vida.** E o papel do professor, como mediador é fundamental. Por isso, **receitas de como trabalhar numa turma que inclua alunos com deficiência não dão certo. São as intervenções do professor, no momento correto, ora dando pistas, ora agrupando por tarefas, ora dando atenção individual que irão propiciar um verdadeiro aprendizado. Sem falar no acreditar. Acreditar nas possibilidades de cada um, por menores que elas sejam.** É o acreditar que cria expectativas, é o acreditar que faz com que o professor invista naquele aluno, desafie, estimule, crie alternativas, motive a trabalhar com os colegas. Numa sala de aula inclusiva, as três condutas importantes para a escola tradicional – fazer silêncio, o trabalho individual e a atenção ao professor – são substituídas pela palavra, pelo trabalho solidário e de grupo e pela aplicação a uma tarefa. Com efeito, **não são os alunos que devem prestar atenção ao professor, é o professor que precisa prestar atenção ao aluno.**

[...]

Mas, se quisermos falar de sala de aula inclusiva, de escola inclusiva, precisamos incondicionalmente de realizar essa ruptura. **Teremos também que discutir com os**

alunos questões referentes à diversidade. Porque todos são diferentes – e alguns têm características bem específicas. Mostrar que as diferenças, no caso, não inferiorizam nem incapacitam as pessoas, mas que, pelo contrário, oportunizam a todos a vivência da solidariedade e do trabalho compartilhado, eis um dos traços do professor inclusivo. Muitas vezes são os pais dos alunos que freqüentam turmas onde há alunos com deficiências que precisam mudar. Nesse momento, as reuniões com os pais tornam-se muito importantes para mostrar a eles o quanto essa convivência será benéfica não só para os alunos com deficiência, mas também para os seus filhos, pois **a presença de alunos com dificuldades especiais desafiará o professor a preparar atividades diversificadas, a estudar mais, a se preparar melhor, e, principalmente, a repensar a função da avaliação.**

[...]

Concretizar essa escola passa necessariamente por um bom projeto de formação de professores. Formação inicial e formação continuada (Sartoretto *apud* Vivarta, 2003, p. 65-66, grifo nosso).

Como pontuam as falas acima, uma escola inclusiva enxerga o/a estudante com o olhar para as suas potencialidades, entendendo que todos/as são capazes e aprendem, independentemente de particularidades individuais; todos/as estão em algum ponto da sua estrada, com capacidade para partir. Precisamos, então, impulsionar movimentos rumo ao conhecimento das mais variadas aprendizagens, entre saberes escolares e saberes que a convivência entre humanos propicia. Em uma escola humanizada e, portanto, inclusiva, o mais importante não é onde o estudante parou, é onde ele pode chegar, daí a significância de acreditar nas potencialidades de cada um/uma.

Com esses apontamentos, que partiram das percepções dos/as docentes, trazendo um pouco do que professores e professoras tinham a dizer sobre a inclusão de alunos e alunas PAEE, passamos, agora, para as últimas perguntas feitas aos/às docentes na entrevista semiestruturada, focando nas abordagens pedagógicas que foram objeto de estudo das ações formativas, posteriormente, desenvolvidas, a saber, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo.

4.4. Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como o Ensino Colaborativo vêm se apresentando como propostas pedagógicas de destaque por serem consideradas grandes aliadas dos princípios inclusivos em educação, sendo que a utilização de didáticas baseadas no DUA associadas ao Ensino Colaborativo (Zerbato, 2018), contribuem para um ensino mais eficiente e inclusivo.

Com isso, apresentamos essas práticas para o corpo docente durante a formação, sendo que, a introdução desses temas, nesta pesquisa, se deu com a entrevista, onde os/as

docentes foram questionados/as se já conheciam essas abordagens de ensino e o que consideravam sobre elas. Sobre conhecer o DUA, responderam:

P1. Eu nunca ouvi falar, tô ouvindo agora, diz aí o que que é! (brincou a professora).

P2. Não, eu nunca ouvi falar, então não sei o que é esse Desenho Universal para Aprendizagem, estou aberta a aprender.

P3. NÃO.

P4. Não posso opinar. Não possuo repertório.

P5. Não respondeu.

Já sobre o Ensino Colaborativo, responderam:

P1. Não, **eu nunca ouvi falar, mas eu imagino que seja um ensino de colaboração**, onde todos se ajudam, eu imagino que seja isso, mas agora eu fiquei curiosa, eu gostaria de aprender um pouco mais sobre isso.

P2. Sobre o ensino colaborativo, eu conheço, assim, muito pouco, não tão profundamente. Então, esse ensino colaborativo, ele pressupõe que o estudante, o aluno, é o sujeito da aprendizagem. E **ele é um ensino que, de uma certa forma, convida todo o corpo docente a colaborar em prol do ensino-aprendizagem**. Então, as práticas exitosas, um ensino didático, como dizer assim, que teve êxito, deve ser compartilhado, a experiência de metodologia de projeto, colocando o aluno como centro de sua aprendizagem, como sujeito de sua aprendizagem. **Então, esse ensino colaborativo, ele está muito presente nessa metodologia de projeto, nesse ensino onde o estudante é sujeito da sua aprendizagem**. Então, é colocar o aluno para mão na massa, é uma aula mais prática, vamos dizer assim, onde o aluno descobre, a partir das experiências, o conhecimento, etc. Então, minimamente, é isso que eu sei de ensino colaborativo. E, obviamente, esse ensino colaborativo, ele tem o tempo todo esse feedback dos professores com os alunos, dos alunos com os professores. Então, é um ensino que propõe essa colaboração o tempo todo. Então, da hora que você vai colocar uma temática, você já pede minimamente essa colaboração, no sentido de recolher o que ele sabe, se precisa fazer a experiência para que ele possa recolher materiais, etc. Então, é muito interessante, porque o que a gente percebe é que esse ensino colaborativo, ele ganha mais engajamento do que o ensino não colaborativo. Mas, é interessante que até o outro ensino, ele é colaborativo, mas esse exige, espera a colaboração o tempo todo como feedback. Não sei se eu me fiz explicar.

P3. SIM, mas **li e ouvi falar superficialmente, é numa parceria professor de disciplinas regulares com professores de educação especial**. Mas a maior limitação dessa colaboração é a **ausência de laudos para identificar alunos com deficiência ou transtornos para receber atendimento educacional especializado** e estabelecer uma relação permeada pela identificação correta da deficiência ou transtorno do aluno e a atuação de ambos no desenvolvimento desse público-alvo.

P4. Não posso opinar. Não possuo repertório.

P5. Não respondeu.

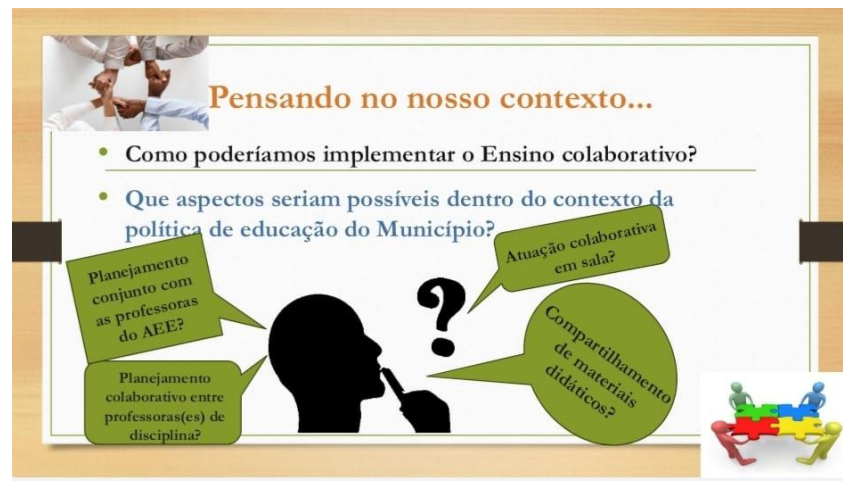
Como podemos observar, os/as docentes conheciam pouco ou nada sobre os temas. Questionado/a sobre o Ensino Colaborativo, o/a participante P2 citou práticas que se alinham com o DUA e com outras abordagens de ensino que têm sido bem conceituadas. Não

descreveu o Ensino Colaborativo, mas direcionou para um trabalho coletivo na escola. Ainda, o exemplificou como um trabalho do qual participam metodologias baseadas em projetos. Nas oficinas desenvolvidas com os/as docentes, direcionamos um exercício, cuja realização se baseava na prática pedagógica com projetos associada ao trabalho colaborativo entre docentes. Portanto, esta fala do/da participante mostra relação com a proposta pedagógica apresentada aos/às docentes durante a formação.

O/A participante P3 deu uma definição considerável sobre o que é o Ensino Colaborativo, no entanto, relacionou sua prática à preocupação com a emissão de laudos constando diagnósticos sobre possíveis deficiências observadas em alunos/as PAEE. Diante dessa fala, é importante ressaltar que no Ensino Colaborativo o/a professor/a da Educação Especial oferece suporte a todos/as estudantes da turma, não somente a estudantes PAEE, participando de um trabalho em colaboração com o/a professor/a de sala regular. Assim sendo, sua atuação independe da emissão de diagnósticos. Entretanto, se apresenta como o serviço de apoio que tanto foi reivindicado pelos/as professores/as no decorrer desta discussão, pela grande importância que tem para a inclusão de estudantes PAEE nas salas comuns de ensino.

Ressaltamos que, durante a exposição feita sobre o Ensino Colaborativo nos momentos formativos, diante da conclusão, por nós, de que para a sua implementação seria necessária a intervenção da Rede de Ensino, instituindo uma política voltada para esse fim, por meio da qual docentes especializados/as em educação especial seriam direcionados/as para as salas comuns, apresentamos outros pontos de reflexão, quando foram discutidos quais aspectos do Ensino Colaborativo seriam viáveis de serem implementados na escola, na atual conjuntura (Figura 1), onde focamos em reflexões como: seria possível um planejamento conjunto entre docentes de disciplinas e docentes do AEE? Daria para se organizar as reuniões de planejamento de forma a se desenvolver um planejamento colaborativo entre docentes responsáveis pelas mesmas séries de ensino, onde se possa direcionar para um trabalho mais articulado entre as disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar? Seria possível o compartilhamento de materiais didáticos das salas de recursos multifuncionais com as salas comuns, com a finalidade de favorecer a acessibilidade por meio do uso compartilhado desses recursos?

Figura 1 - Slide da formação sobre Ensino Colaborativo



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

As possibilidades apresentadas em relação a essas práticas do Ensino Colaborativo foram bem aceitas pelos/as participantes, no sentido de serem observadas como práticas que podem contribuir para a melhoria das ações pedagógicas. Em consonância com esses direcionamentos, Mendes (2016, p. 108) ressalta que, “os professores especialistas deverão planejar junto aos professores regulares, contribuindo e sugestionando as melhores metodologias e formas que irão facilitar a aprendizagem da criança com deficiência”. No entanto, para serem desenvolvidas, dependem de flexibilização na articulação de outros atores/atrizes da escola, no que tange à propiciação dessas vivências e trocas.

Concluída a etapa de análise das falas dos/as docentes nas entrevistas, passamos, agora, a observar as considerações feitas sobre as ações formativas, por meio do formulário avaliativo.

4.5. Avaliação da ação formativa pelos/pelas docentes participantes

Finalizadas as ações que integraram a formação, disponibilizamos, via *WhatsApp* pessoal dos/as participantes, 9 (nove) questões, por meio do recurso tecnológico *Google Forms*, que buscaram avaliar a formação desenvolvida. Ressaltamos que, o formulário foi elaborado de forma que os/as participantes não fossem identificados, favorecendo maior liberdade de fala. Com isso, a visualização dos resultados, a partir do próprio formulário, pode ser apresentada na íntegra. Acrescentamos que, apenas quatro dos/as que participaram dos momentos de formação, responderam o formulário. Passemos às análises das respostas (Quadros 1 a 5), a começar pela questão 1 (Quadro 1). Vejamos:

Quadro 1 – Questão 1

29/09/2024, 12:55
O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

FOMULÁRIO A SER RESPONDIDO PELO PÚBLICO-ALVO DESTA PESQUISA: PROFESSORES E PROFESSORAS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - UEB DRA. MARIA ALICE COUTINHO.

* Indica uma pergunta obrigatória

29/09/2024, 12:55
O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

ATENÇÃO!

Formulário sem a identificação dos participantes para favorecer maior liberdade de expressão do pensamento.

O formulário não deve ser repassado para outras pessoas.

Objetivos deste projeto

Geral: Analisar as potencialidades da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas inclusivas.

Específicos: Conhecer a percepção dos professores sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva; Organizar situações formativas com abordagem sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, enquanto orientadores das práticas pedagógicas; Produzir uma proposta pedagógica em formato de livro, em configuração e-book, apresentando material formativo para professores, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Este projeto foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa - **Parecer nº 6.681.246, de 02 de março de 2024.**



<https://docs.google.com/forms/d/1ULJGBI0OVGR3bqPzxP4BmLg6gq4X6O1CUqXhcc0/edit>

2/6

29/09/2024, 12:49
O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

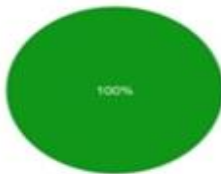
4 respostas

[Publicar análise](#)

QUESTÃO 1

Em relação aos momentos formativos 1 e 2, qual o nível de relevância das discussões e atividades desenvolvidas para a sua prática pedagógica?

4 respostas



- Nenhuma relevância
- Pouco relevante
- Relevância considerável (Boa)
- Muito relevante

Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na primeira questão, sobre o grau de contentamento com a formação, no sentido de ser útil para a prática pedagógica dos/as participantes, houve uma boa aceitação, o que foi comentado nos momentos formativos, bem como participado para o corpo docente, pelo grupo de *WhatsApp* da Escola.

As perguntas 2 e 3, versaram sobre a aplicabilidade e implementação do DUA e do Ensino Colaborativo. Vejamos o que podemos apreender das respostas formuladas (Quadro 2):

Quadro 2 – Questões 2 e 3.

29/09/2024, 12:49

O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

QUESTÃO 2

A partir dos conhecimentos obtidos nos momentos formativos 1 e 2, quais as suas considerações sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em relação às práticas didáticas possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula?

4 respostas

De suma importância. O DUA é um parceiro para implementarmos aprendizagens significativas para todos os estudantes.

De boa relevância com possibilidade de execução na sala de aula.

Percebi que será possível a partir do (DUA) aplicar abordagens pedagógicas de inclusão e acessibilidade com personalizações e flexibilidade, por exemplo, o uso de softwares interativos, textos gravados, jogos, músicas, etc, além da utilização de metodologias baseadas em projetos, demonstrações práticas que incorporam as tecnologias, como: leitores de tela, legendas e recursos de acessibilidade digital. Espero que de fato, possam ser incorporadas às aulas.

Fornecer vários meios de representação é imprescindível para a aprendizagem, uso das imagens e símbolos, para facilitar a compreensão. Considerar o interesse e a individualidade. Atentar para a causa de desmotivações e variar formas onde possam continuar ações de construção do conhecimento. Trabalho em conjunto de professores entre as áreas, sala de recurso para um acompanhamento mais individualizado a cada situação...

QUESTÃO 3

A partir das discussões desenvolvidas nos momentos formativos 1 e 2, quais as suas considerações sobre o Ensino Colaborativo e sua aplicabilidade na escola?

4 respostas

Que é possível deste que sujeitos estejam disponíveis para compartilhar estratégias e vivências com os estudantes com deficiência.

Bem esclarecido com possibilidades de execução na sala de aula.

Pelo que eu entendi, o Ensino Colaborativo é uma abordagem pedagógica que enfatiza a cooperação, interação e aprendizado conjunto entre os alunos. Sendo assim, ele pode criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e enriquecedor, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real ao promover uma aprendizagem ativa.

Muito relevante pois considera as individualidades, acompanha o desenvolvimento da aprendizagem, se preocupa com a desmotivação e colabora de forma a reintegrar a continuação da aprendizagem inclusiva.

<https://docs.google.com/forms/d/1ULJG8IGOVGRf3bqpPzxP4BmLg6gq4X6O1CUqXiHsc0/viewanalytics>

2/6

O DUA teve uma boa aceitação dos/as participantes que responderam o formulário, sendo recebido, também, com empolgação pela maioria dos/as participantes das formações.

Em relação ao Ensino Colaborativo, durante as formações foram observadas barreiras para a sua implementação, como, a necessidade do direcionamento de profissionais especialistas em Educação Especial, por parte do Município, para atuarem na sala comum em suporte ao/a professor/a de disciplina, o que foi uma fala adiantada por nós.

No entanto, como esclarecemos anteriormente, propomos formas de se estabelecer um trabalho colaborativo, discutindo a possibilidade de se organizar os planejamentos com a interação entre professores/as de disciplina e da Educação Especial, pensar no compartilhamento de recursos materiais da SRM com as salas comuns e, ainda, que se busque por planejamentos que se utilizem de sequências didáticas interdisciplinares, onde professores e professoras, por série, possam planejar e atuar de forma conjunta, organizando seus planejamentos por temas, observadas as interações dos conteúdos entre as disciplinas, sob o entendimento de que, relacionando os conteúdos das disciplinas em volta de um tema, com a valorização dos saberes prévios dos/as estudantes, o processo de ensino e aprendizagem se manifestará muito mais significativo, pela contextualização e completude que se apresentará nas relações verificadas, pelos/as estudantes, durante o estudo dos objetos de conhecimento.

Sobre esses direcionamentos, houve considerável aceitação. No entanto, foi observada a barreira da organização dos planejamentos, visto que, atualmente, são feitos por disciplina, e não por série. Já sobre planejar juntamente com as professoras do AEE, foi observado que, ainda, não seria possível, pois, nos horários em que professores/as de disciplina estão em reunião de planejamento, elas se encontram em atendimento com estudantes na SRM. Contudo, consideramos que são barreiras passíveis de serem revistas, bastando uma reorganização e flexibilização do tempo destinado aos planejamentos.

Em relação às observações feitas, respondendo à questão sobre a aplicabilidade do Ensino Colaborativo (terceira questão), não ficou clara a compreensão sobre essa abordagem de ensino, o que pode ser reflexo da pouca exposição sobre o assunto durante a formação, no que tange à sua definição, pois o foco da discussão se concentrou em observar as possibilidades de se estabelecer um trabalho de cunho colaborativo, nos termos acima comentados.

A importância desse tipo de organização do trabalho é ressaltada na Resolução de nº 1/2020, a saber, BNC-Formação Continuada, quando fala: “Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem

com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática [...]” (Brasil, 2020, art. 7º, inc. III).

Nas questões 4 e 5, buscamos saber sobre o grau de relevância do DUA, na percepção dos/as participantes, a partir dos momentos formativos, no favorecimento de práticas mais inclusivas (Quadro 3). Vejamos:

Quadro 3 – Questões 4 e 5.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Nas respostas dos/as participantes podemos observar uma boa avaliação do DUA, enquanto prática de significância em favor da inclusão. As falas dos/as participantes apresentaram considerações sobre o DUA que são coerentes com o que dizem pesquisadores e

pesquisadoras no assunto. Roquejani, tecendo considerações sobre o DUA, diz ser conjunto de “princípios e diretrizes para que a inclusão ocorra em sua totalidade, no processo de ensino e aprendizagem, parte da ideia de se criar e utilizar, desde recursos mais simples até novas tecnologias, para, então, envolver diferentes formas de representação dos conteúdos curriculares” (2018. p. 131).

As questões 6 e 7 do formulário, indagaram sobre as potencialidades do Ensino Colaborativo no favorecimento de um ensino para todos e todas. Vejamos as respostas para esses questionamentos (Quadro 4):

Quadro 4 – Questões 6 e 7.

29/09/2024, 12:49 O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

QUESTÃO 6
A partir das discussões desenvolvidas nos momentos formativos 1 e 2, como você considera que o Ensino Colaborativo pode influenciar, positivamente, para uma educação mais inclusiva?

4 respostas

Sim , pode fomentar Diálogos interdisciplinar ; engajamento dos pares para implementar projetos interdisciplinar.

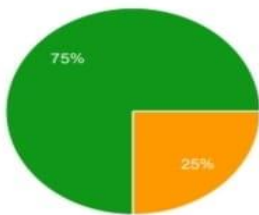
Com várias abordagens do assunto, assim facilita o entendimento do aluno.

Quando os educadores adotam abordagens colaborativas, eles criam ambientes que valorizam a diversidade e a participação ativa de todos os alunos. Consequentemente teremos uma diversidade de habilidades e conhecimentos, um aprendizado social e emocional, um planejamento adaptado, poderemos obter a redução dos preconceitos associados as diferenças individuais, assim como o apoio mútuo entre os alunos.

Respeita as individualidade, acompanha as distrações afim de superar e reativar a aprendizagem de forma significativa e inclusiva.

QUESTÃO 7
A partir das discussões desenvolvidas nos momentos formativos 1 e 2, qual o nível de relevância que a abordagem pedagógica apresentada pelo Ensino Colaborativo pode significar para a promoção de uma educação mais inclusiva?

4 respostas



Nível de Relevância	Porcentagem
Nenhuma relevância	0%
Pouco relevante	0%
Relevância considerável (Boa)	25%
Muito relevante	75%

● Nenhuma relevância
● Pouco relevante
● Relevância considerável (Boa)
● Muito relevante

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Em resposta às questões apresentadas no quadro acima, os/as participantes apresentaram conclusões referentes ao planejamento colaborativo, valorizando essa iniciativa. No entanto, pudemos observar falas que demonstraram confusão entre os conceitos de Ensino Colaborativo e DUA. As respostas, também, apresentaram um nível de expectativa, sobre essa

abordagem de ensino, inferior ao que foi apresentado em relação ao DUA, por parte de um/uma dos/as respondentes.

Em relação às questões 8 e 9, sobre incorporar o DUA e o Ensino Colaborativo ao Projeto Pedagógico para, assim implementá-los na Escola, responderam (Quadro 5):

Quadro 5 – Questões 8 e 9.

29/09/2024, 12:49 O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

QUESTÃO 8
Qual a sua opinião sobre a ideia de integrar o Desenho Universal para a Aprendizagem como proposta pedagógica ao Projeto Pedagógico (PP) da escola UEB Dra. Maria Alice Coutinho?
4 respostas

Muito útil. Seria mais um instrumento capaz de ajudar na aquisição de aprendizagens significativa.

Penso ser muito útil, e deve haver uma discussão e aprofundamento no assunto para todos os professores compreenderem o sistema.

Acho extremamente benéfica e relevante, uma vez que contribuirá para uma educação mais inclusiva e que valoriza a diversidade.

Indispensável pois a Escola tem um número grande de alunos que precisam de uma atenção maior no desenvolvimento da aprendizagem.
Será importante para todos e contribuirá muito para que os alunos com deficiência estejam mais integrados as aulas , no caminho da verdadeira inclusão.

QUESTÃO 9
Qual a sua opinião sobre a ideia de integrar o Ensino Colaborativo como proposta pedagógica ao Projeto Pedagógico (PP) da escola UEB Dra. Maria Alice Coutinho?
4 respostas

Penso que há alguns entraves, mas acho útil e necessário esta proposta de integrar o Ensino Colaborativo como proposta pedagógica ao PP. Só precisamos amadurecer como será este Ensino Colaborativo a nível de escola.

Ótima ideia

Acho de grande progresso, pois permitirá a atualização e renovação das nossas práticas voltadas principalmente para a sala de aula, a inclusão e a diversidade .

Indispensável pois a Escola tem um número grande de alunos que precisam de uma atenção maior no desenvolvimento da aprendizagem.
Será importante para todos e contribuirá muito para que os alunos com deficiência estejam mais integrados as aulas , no caminho da verdadeira inclusão.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1ULJG8IGOVGRf3bqPzP4BmLg6gq4X6O1CUqXhSc0/viewanalytics>

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Sobre implementar o DUA para o direcionamento de práticas na Escola, as respostas dos/as participantes apresentaram muito boa devolutiva no sentido de acreditar nas vantagens que essa implementação trará para o aprendizado dos/as estudantes, concordando, então, com a sua incorporação ao PP desta escola.

Acrescentamos que, uma barreira apontada em uma das reuniões formativas foi o pouco tempo que o/a docente dispõe para um planejamento na perspectiva do DUA, que implica em investir numa reflexão cuidadosa sobre como oferecer diferentes formas e recursos para a organização de momentos pedagógicos com os/as aprendizes. De fato, a pouca disponibilidade de tempo é uma realidade que afeta grande parte dos professores e professoras, que desenvolvem suas funções com carga horária de efetivo exercício em sala de aula em, ao menos, dois turnos. Com isso, a escassez de tempo para pensar e organizar métodos e materiais sob a visão do DUA pode se apresentar como uma barreira para a sua implementação. Esta dificuldade ficou evidente no decorrer do desenvolvimento deste projeto, visto que a indisponibilidade do público-alvo se apresentou como ponto de entrave para esta pesquisa.

Sobre a implementação do Ensino Colaborativo, incorporando-o ao PP da Escola, as falas se apresentaram, notadamente, favoráveis, sendo, no entanto, ressaltada a existência de entraves, com a reflexão, em tom de questionamento, sobre como se daria essa implementação na atual conjuntura da Escola, o que foi bastante oportuno considerar.

Sobre oportunizar a flexibilização do currículo, de forma a oportunizar meios que se apresentem mais favoráveis à inclusão, partindo da escuta dos pares interessados, Roquejani (2018, p. 33) considera que, “quando o currículo, atrelado à organização do PPP da escola, configura-se democrático, dando autonomia para que a comunidade escolar possa flexibilizá-lo e defini-lo de acordo com as suas prioridades, o processo de inclusão é fundamentalmente favorecido”.

Com as considerações dos/as respondentes deste formulário, em avaliação à ação formativa, bem como dos conceitos que foram nela estudados, pudemos perceber como avaliação positiva tanto da formação em si, quanto das propostas pedagógicas que foram nela apresentadas/discutidas.

Em relação à baixa adesão do público-alvo desta pesquisa, pudemos perceber um certo receio por parte de alguns/algumas docentes em se pronunciar sobre o assunto, talvez, em falar sobre o nosso despreparo para atuar com estudantes PAEE. Uma vez que essa demanda é nos apresentada, realmente, assusta, pelo fato de nos depararmos com uma realidade que não sabemos lidar. Tivemos, durante a pesquisa, professores/as que se abstiveram de falar por meio da entrevista, sobre o que podemos supor ser por esse motivo e/ou pelo cansaço provocado pela alta carga de serviço, somado a outras atividades da vida cotidiana, ou, talvez, por simplesmente não querer participar da pesquisa.

Quando uma política é instituída na escola, envolvendo a prática em sala de aula, a implementação dessa proposta, na forma em que precisa se dar, deve ser esclarecida aos pares interessados, o que pode se dar por meio de treinamentos, o que, frequentemente, não acontece, ficando o/a docente responsável por atuar na implementação daquela política, porém, sem receber os direcionamentos necessários. Essas considerações foram trazidas pelos/as professores/as participantes desta pesquisa, em relação às políticas de inclusão e, talvez, tenha influenciado para a abstenção de alguns, por considerarem que suas práticas não têm sido suficientes para alcançar os resultados desejados, evitando falar sobre o assunto.

No entanto, essa carga não pode estar, inteiramente, sobre o/a professor/a. Ações planejadas, que incluam formações para profissionais da educação devem fazer parte do programa de inclusão, o que é atestado pelo plano de educação da Rede Municipal (PME - São Luís, de 2015).

Outro fator verificado como contributivo para o nível baixo de adesão do público-alvo da pesquisa, foi a intensa carga de trabalho, sendo apresentadas falas de diferentes professores/as sobre a falta de tempo para integrar a pesquisa. De fato, isso foi observado, onde tivemos situações em que reuniões com um/a ou mais participantes eram marcadas, sendo canceladas por algumas vezes, pela indisponibilidade de tempo do público-alvo. Com isso, os encontros formativos só foram ocorrer, de forma a viabilizar a participação de todos/as, pela atuação da Coordenação pedagógica, que estabeleceu três dias consecutivos para a formação, com diferentes grupos de docentes, dentro do tempo previsto para as reuniões formativas do calendário escolar. Ainda assim, tivemos participações de forma parcial.

Assim, concluímos que, para que formações para professores e professoras sejam melhor viabilizadas, devem ser incluídas dentro da carga horária de serviço desses/as profissionais, o que se verifica bastante coerente e é, também, uma orientação da própria BNC-Formação Continuada (Resolução nº 1/2020, do CNE), quando essa entende a formação em serviço na escola como “[...] a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor” (Brasil, 2020, art. 7º, inc. IV).

Entretanto, fazendo uma análise sobre a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, por ser oportuno, acrescentamos que Larissa Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr (Freitas, 2016 *apud* Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 9) consideram haver um movimento que vem sendo chamado de “reforma empresarial da educação”, na implementação, nos sistemas de educação pública, de “ideias como privatização, meritocracia

e responsabilização para atendimento de demandas do presente mercado capitalista globalizado e neoliberal”, sobre o que as autoras entendem, ainda:

Quer-se, nesse ínterim, que os sistemas escolares formem, de maneira aligeirada, trabalhadores flexíveis que detenham certo número de competências e habilidades de caráter praticista para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira, permaneçam em serviço e, ao mesmo tempo, invistam em aprendizagens ao longo da vida (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 9).

Com as reflexões dos/as pesquisadores/as trazidos/as ao texto, sobre esse assunto, observamos que a percepção de haver um interesse pela responsabilização dos/as docentes pela própria formação não é um entendimento somente dos/as professores/as participantes desta pesquisa.

Finalizamos nossas considerações sobre os dados obtidos nessa parte deste estudo, ressaltando que, para um aprendizado mais eficiente sobre as abordagens de ensino e aprendizagem que foram discutidas, seriam necessários outros momentos de interação para aprofundar as reflexões sobre como implementá-las na escola. Dessa forma, é imperioso que haja uma caminhada contínua pelo saber, enquanto reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, para que alcancemos vivências mais humanizadas em sala de aula.

5. PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT): PROPOSTA PEDAGÓGICA

O produto educacional desenvolvido consiste em um material formativo, uma proposta pedagógica baseada em pesquisas com estudos sobre: Educação inclusiva; Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem e Projeto Pedagógico. O material, também, contém *links* que direcionam para artigos e para vídeos via *YouTube*, sobre os mesmos temas. Além de material de estudo, a proposta pedagógica sugere que as abordagens de ensino e aprendizagem apresentadas venham a integrar o projeto pedagógico (PP) da escola, a saber, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo. A proposta, ainda, traz algumas sugestões de sequências didáticas com capacidade para integrarem projetos interdisciplinares. Essas estratégias didáticas têm a inclusão como escopo e se apresentam como vias diversificadas de ensino, com vista a abarcar diferentes formas de aprender e de perceber o mundo.

Sobre a eficácia da perspectiva defendida pelo DUA em relação à produção desse PTT, Zhong (2012), *apud* Böck, Gesser e Nuernberg (2018, p. 148) afirma que “[...] o DUA tem se evidenciado como um grande aliado para desenhar instruções de cursos, materiais e conteúdos, a fim de beneficiar as pessoas de todos os estilos de aprendizagem, sem adaptação ou substituição de equipamento”.

Esta Proposta Pedagógica foi apresentada aos professores e professoras participantes da pesquisa, no período da formação, como exemplo de trabalho inclusivo e como sugestão para que integre o PP da Escola-campo (U. E. B. Dr^a. Maria Alice Coutinho). O material formativo que constitui este PTT foi elaborado em forma de livro, em configuração *e-book*, e poderá ser compartilhado na forma digital ou impressa. Este será disponibilizado à escola em que o projeto foi desenvolvido, havendo, também, a pretensão de fazê-lo à Rede Municipal de Educação de São Luís.

5.1. Desenvolvimento do PTT

Este PTT foi, inicialmente, idealizado como um material formativo composto por textos informativos, sugestões de técnicas didático-pedagógicas e organização do trabalho docente, sob a perspectiva do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como por palestras no tema, a partir de *links*, via *YouTube*. No entanto, com a disciplina eletiva Projeto Pedagógico, veio a ideia de apresentar uma proposta ao PP da escola onde, atualmente, trabalhamos na docência do ensino regular. Como já dito em momento anterior, a Escola-campo se encontrava em fase de produção do seu PP. Assim

sendo, professores e professoras, dessa instituição, foram convidados/as a prestarem suas sugestões (sendo esse o motivo da escolha dessa eletiva) em composição ao Projeto. Como atividade da disciplina, e trazendo uma colaboração à Escola, foi preparado um texto argumentativo, que trouxe como sugestão instituir o Ensino Colaborativo e o DUA na proposta de ensino da Escola. Esta propositura foi apresentada à gestão, sendo que, durante a ação formativa, foi levada aos professores e professoras participantes, sendo, no geral, bem avaliada.

Ao assistir uma palestra sobre trabalho de conclusão de curso (TCC), com o professor e pesquisador da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Dr. Jackson Ronie Sá-Silva, veio a ideia de inserir neste PTT uma proposta pedagógica que trouxesse ideias práticas sobre como trabalhar em sala de aula, aplicando estratégias de cunho inclusivo, embasadas no DUA. Apresentar exemplos práticos de aulas direcionadas pelos princípios e diretrizes do DUA era uma preocupação nossa, sendo que já planejávamos trabalhar em formato de oficina, durante o período formativo com os/as participantes desta pesquisa. Assim, o projeto inicial deste PTT não foi alterado, porém, a ideia sobre a composição dos itens foi ampliada.

Com isso, foi desenvolvida uma proposta pedagógica intitulada O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas, que conta com um total de sete seções, sendo, a primeira, **Iniciando a conversa**, que faz uma exposição sucinta sobre o direito à educação. A segunda, trata da relação entre **Escola, Diversidade e Inclusão**, apontando e confrontando processos discriminatórios, enquanto barreiras que são manifestadas na escola. Na terceira seção, apresentamos o **Desenho Universal para a Aprendizagem**, acompanhado de uma discussão teórica sobre as potencialidades dos processos pedagógicos que têm nele o seu embasamento e, ainda, informações sobre o uso do *site* onde o conteúdo acerca do DUA é apresentado pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST). A quarta, se dedica a expor sobre o que é o **Ensino Colaborativo**, bem como sobre a importância de se desenvolver um trabalho que combine Ensino Colaborativo e DUA. Na quinta seção, **O Projeto Pedagógico na Implementação do DUA e do Ensino Colaborativo**, tratamos um pouco sobre o fato de que, para implementar o DUA e o Ensino Colaborativo, esses temas devem, naturalmente, estar presentes no Projeto Pedagógico da escola, de forma que precisam ser pensados, discutidos e planejados pela comunidade escolar. A sexta – **Sequências didáticas e Projetos interdisciplinares** - traz uma exposição envolvendo práticas pedagógicas sob a abordagem do DUA, com apresentação de alguns exemplos de sequências didáticas com potencial para compor projetos

interdisciplinares. Essa discussão se preocupa em apontar para um planejamento que se utilize de projetos interdisciplinares por entendermos que, a interdisciplinaridade promove um grau de contextualização bem maior, tornando o estudo mais significativo para as/os estudantes, o que contribui para a promoção de aprendizes mais engajados e comprometidos, onde, também, entendemos que o trabalho organizado na forma de sequências didáticas se apresenta melhor orientado e com maiores chances de alcançar os objetivos propostos, sendo, assim, uma prática importante nos planejamentos, de forma a integrá-los, não esporadicamente, mas que faça parte do cotidiano das situações pedagógicas na escola. Na sétima e última seção e, também, **Considerações finais**, em poucas palavras, deixamos as nossas últimas impressões sobre o que foi exposto. Além das discussões que são apresentadas no texto, integra esse material formativo, *links* que dão acesso a páginas contendo textos de outras pesquisas sobre as temáticas abordadas, bem como a vídeos via *YouTube*, que não só complementam esse estudo, mas contribuem, significativamente, para o fortalecimento do aprendizado.

O trabalho realizado como Produto Técnico Tecnológico para composição desta proposta pedagógica, enquanto material formativo para docentes, foi fruto de uma cuidadosa pesquisa e tem como propósito colaborar com a prática de educadores e educadoras, pelo desejo de poder contribuir para a efetivação de uma escola mais justa na busca de se ajustar às diferentes formas de ser, de sentir e de perceber o mundo, dos corpos que nela adentram à procura de maiores e melhores oportunidades de ampliar o seu próprio mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises feitas por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada, podemos apresentar dados importantes sobre o processo legislativo no País rumo à inclusão. Com a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), houve um chamado à visibilidade das pessoas público-alvo da educação especial, momento em que foi denunciado um quantitativo muito expressivo de pessoas a quem o direito à educação não alcançava. A partir de então, os Estados-partes deste documento tiveram que tomar providências de cunho legislativo para, então, serem efetivadas no mundo concreto. Com isso, o Brasil, como signatário, passou a incluir em seu ordenamento jurídico normativas em prol dos direitos sociais das pessoas PAEE. Avanços se deram, também, em relação à formação de professores/as, com a chamada década da educação. A LDB (1996) teve uma grande influência para essas mudanças, pois veio nortear a educação no País, influenciando, significativamente, para essas transformações.

No percurso para a inclusão, podemos dizer que o nosso país tem trilhado um caminho bem interessante no que tange às normativas de cunho inclusivo formuladas pelas três esferas administrativas (União, estados e municípios). O Estado do Maranhão, bem como a capital São Luís, têm seguido esse percurso, com a formulação de normas que vêm contribuir para esse processo.

Em relação à formação de professores/as, percebemos um trilhar significativo no âmbito normativo. No entanto, da formulação da norma até sua efetivação há um caminhar que pode ser bastante demorado. Por vezes, essa caminhada sequer alcança o objetivo proposto.

Sobre as formações de professores/as para a inclusão, podemos concluir que, muito vagarosamente, esse processo tem se dado. Para essa percepção, basta analisar o período em que as normativas entram em vigor e o tempo em que realmente são efetivadas, visto que, frequentemente, a norma traz um parecer em favor da ação inclusiva, porém, não são impulsionadas políticas públicas que direcionem para a sua efetivação.

Um outro motivo porque essa lentidão acontece é o fato de que as mudanças se dão por um processo cultural (daí a importância dos estudos culturais para essas abordagens). Assim sendo, é necessário que haja uma mudança de percepção dos/as educadores/as e de toda a comunidade escolar para que se veja uma transformação real para a efetivação daquele princípio, daquele direito.

Assim, para que a inclusão tome a forma que, hoje, se anseia, entendemos como imprescindível que a comunidade escolar sinta a necessidade de que a escola ganhe contornos cada vez mais expressivos de inclusiva. E, não somente em direção ao direito dos alunos e alunas PAEE de estudar e permanecer na escola, mas, também, pela garantia que todos/as os/as demais excluídos/as têm de acessar a educação, como direito social que a todos/as assiste.

O processo formativo de professores/as, no entanto, anda aquém do que propõem as normativas, principalmente, no que se refere à inclusão sob diferentes vias: seja em favor dos/as estudantes PAEE, dos/as não alfabetizados/as na idade certa, dos/as que sofrem pelo preconceito de raça, cor, sexo, religião. Portanto, há um longo e - para as vítimas do preconceito - árduo caminho a percorrer.

Daí a significância de trabalhos como esse e outros, que direcionam para a defesa de variadas vias de inclusão, pela necessidade de se acelerar o passo, com vista à diminuição das distâncias entre o limiar da lei e a sua correspondência no mundo concreto.

Além disso, muitas são as discussões que permeiam o mundo da educação, principalmente, pela busca de didáticas que se apresentem eficazes, com vista a favorecer o aprendizado de estudantes, com maior atenção para a educação básica.

Em relação a isso, sobre os estudos aqui apresentados, os quais trouxeram percepções sobre o Ensino Colaborativo, o DUA e, ainda, sobre o uso de adaptações curriculares/razoáveis, podemos concluir sobre as duas primeiras, de acordo com os/as pesquisadores/as trazidos à discussão, que essas têm se mostrado de relevância para o processo inclusivo. O Ensino Colaborativo por promover maior e melhor interação entre o/a professor/a da Educação Especial e o/a professor/a da sala comum, provocando ganhos significativos para os/as alunos/as PAEE e demais estudantes. Em relação ao DUA, esse é visto como uma proposta pedagógica que tem potencialidade para direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma a alcançar um percentual bem mais significativo no que se refere ao aprendizado da turma, quando comparado ao que outras concepções vêm alcançando. Vislumbramos, com o DUA, que o aprendizado chegue à totalidade da turma. Sobre a discussão em volta das adaptações curriculares ou adaptações razoáveis, pudemos observar que há muito o que ser discutido e/ou reformulado sobre a concepção do que são ou devem ser essas adaptações de que fala a norma.

Concluindo as considerações sobre a pesquisa de cunho bibliográfico e documental, compreendemos que, apesar da lentidão que permeia a caminhada para a inclusão, visto se tratar de processo que depende, também, de uma transformação cultural, são muitos/as os/as

que se empenham para acelerar essas mudanças e, aqui nos incluímos, por considerarmos essa causa justa, solidária, humana e urgente.

Quanto aos resultados desta pesquisa, no que tange às ações na escola de desenvolvimento deste estudo, podemos considerar alguns pontos significativos, um deles sobre a participação do público-alvo em formações, sendo que, ficou constatada a pouca ou nenhuma participação desses/as profissionais em formações que direcionem para o atendimento dos/as estudantes PAEE.

Em relação às considerações feitas pelos/as participantes sobre as potencialidades da formação continuada para o desenvolvimento profissional, bem como no que se refere a iniciativas voltadas para a educação inclusiva, professores e professoras teceram considerações de valor sobre as formações, entendendo-as com potencial para contribuir com o aprendizado na perspectiva inclusiva. No entanto, uma das barreiras apontadas foi a alta demanda de serviço, a qual contribui para a indisponibilidade de tempo para formações externas às atribuições vinculadas à escola. Sobre o que ressaltamos a necessidade de que essas se deem nos tempos e espaços destinados à pedagogia, como propõe a Meta 15, do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís, 2015), quando orienta que as formações continuadas de professores/as devem acontecer em serviço.

Avaliando a ação formativa desenvolvida nesta pesquisa, os/as respondentes do formulário a consideraram de importância na contribuição para a prática pedagógica. No entanto, sabemos que, para que esse tipo de prática alcance um resultado contributivo que surta um efeito realmente considerável, seriam necessários outros momentos interventivos, visto ser um processo que envolve mudanças no pensar, para, então, influenciar, transformando atitudes e práticas. Com os dados que se apresentaram, pudemos perceber professores e professoras que têm procurado percorrer caminhos que favoreçam maior inclusão na escola.

Sobre as considerações feitas durante a formação e no formulário avaliativo em relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem, bem como sobre a ideia de sua implementação na escola, os/as participantes, no geral, se mostraram receptivos/as, com boas expectativas sobre a proposta do DUA, além de tecerem considerações favoráveis, com falas que creditavam o sucesso dessa abordagem de ensino e aprendizagem no favorecimento da inclusão.

Se tratando da proposta trazida pelo Ensino Colaborativo, também, foi bem recepcionada, entendida como um trabalho de importância para a efetivação dos princípios inclusivos na escola, principalmente, em relação ao atendimento dos/as estudantes PAEE. No

entanto, durante as discussões, foram ressaltadas barreiras à sua implementação, como, ser necessária uma política municipal que direcione os/as profissionais da Educação Especial para atuação nas salas comuns. Foram apontados, também, entraves em relação à organização de planejamentos colaborativos com as professoras do AEE.

Dessa forma, sendo a falta de apoio no atendimento aos/às estudantes PAEE, uma das dificuldades apontadas pelos/as participantes para a inclusão, enxergamos no Ensino Colaborativo um importante aliado para remover tal barreira. Porém, entendemos que a sua implementação não é possível sem que esse direcionamento parta da Rede Municipal.

Visto isso, frente à atuação condição da Escola, sugerimos acomodações visando um trabalho mais colaborativo, que implica na reorganização dos planos didáticos, de forma a serem desenvolvidas ações pedagógicas interdisciplinares, partindo de planejamentos entre docentes por série, com a colaboração das professoras do AEE, visando um ensino mais articulado entre as disciplinas, baseado na diferenciação de estratégias, respeitadas as diferentes formas de aprender e expressar conhecimento dos/as estudantes, portanto, sob uma perspectiva baseada nos direcionamentos do DUA.

Uma dificuldade que se apresentou durante o desenvolvimento desta investigação, foi a baixa adesão do público-alvo às atividades da pesquisa. Onde, em relação ao aceite, apenas duas pessoas se recusaram. No entanto, tivemos dificuldade para coletar as entrevistas, com a participação do público-alvo na formação, bem como na coleta de dados em avaliação à ação formativa. Supomos que isso se deve à alta demanda de serviço desses/as profissionais, podendo existir outros motivos.

Enxergamos a alta carga de serviço de professores e professoras como um possível obstáculo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva do DUA, o que foi ressaltado por um/uma dos/as docentes durante um dos momentos da formação. Entendemos, então, esse fato, como um ponto que pode influenciar negativamente, já que o/a professor/a precisará de mais tempo, tanto para elaborar planejamentos mais refletidos, quanto para providenciar os recursos necessários para a variabilidade estratégica proposta pelo DUA.

Assim, sobre o DUA e o Ensino Colaborativo, concluímos que, sob ressalvas, as duas propostas foram bem recebidas e elogiadas pelos/as participantes, sendo vistas com empolgação. Esperamos que momentos para a retomada dessas discussões aconteçam nesta escola, levando em consideração que um texto sugerindo a implementação dessas abordagens de ensino foi encaminhado e recepcionado pela Gestão. Serão necessários, no entanto, para que sejam implementadas, mais encontros de discussão com a comunidade escolar, além da reorganização das ações da escola.

Outro ponto observado com as falas dos/as participantes, que gostaríamos de ressaltar, é que nós professores e professoras temos muito a dizer. Muito foi dito a partir das poucas indagações que foram feitas ao público-alvo. Diante dessa constatação, nos perguntamos: temos sido ouvidos/as pela Rede? A Rede tem buscado saber nossas opiniões, amparado e solucionado as angústias dos/as docentes, com vista a contribuir para um aprendizado de sucesso? Na formulação de programas e metas, a opinião do corpo docente tem sido valorizada? São questionamentos que, na busca de qualidade para o ensino, precisam ser feitos, respondidos e atendidos.

Quanto à responsabilização do/a professor/a em se capacitar para a inclusão, lembramos que, a Resolução de nº 2/2001 diz que escolas devem prever e prover momentos de capacitação (Brasil, 2001) com vista à inclusão, isso tem acontecido? Se sim, como tem se dado? As escolas têm sido direcionadas pela Rede para esse feito? Se sim, como elas têm se preparado e conduzido para a efetivação dessas formações? Parcerias com universidades seriam viáveis no intuito de promover ações formativas na escola? A Rede poderia fazer essa mediação escola/universidade? Os cursos nas áreas de licenciatura que, comumente, têm se apresentado no meio acadêmico, têm direcionado para práticas realmente includentes, ou têm trazido uma visão biomédica para a pedagogia? São alguns dos questionamentos que surgiram com o desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação ao PTT, entendemos que a proposta pedagógica elaborada tem capacidade para contribuir com a construção de saberes e práticas que direcionem para uma escola mais inclusiva, se utilizando das abordagens apresentadas pelo DUA e pelo Ensino Colaborativo, com uso de estratégias didáticas que envolvam o desenvolvimento de sequências didáticas sob uma perspectiva de estudo interdisciplinar.

No mais, a discussão sobre a formação continuada de professores/as para Educação Inclusiva demonstra ter papel de grande importância para a atuação profissional, com vistas ao aprimoramento de suas práticas.

Assim, acreditamos que iniciativas como as ações formativas realizadas contribuem para o aperfeiçoamento das práticas educativas dos/as docentes envolvidos, de forma a proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes PAEE, mas não somente favorece a esse público.

Finalizando, importa acrescentarmos que, sobre o tipo de formação que foi desenvolvida, como entende a BNC-Formação Continuada, “[...] formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores [...]” (Brasil, 2020, art. 7º, inc. IV). Assim sendo, é necessário que essas ações sejam frequentes,

integrando o calendário da escola, possibilitando momentos de reflexão conjunta para a construção de uma escola em um contexto que favoreça novas possibilidades pedagógicas para Educação Inclusiva, tendo como foco as potencialidades dos/as estudantes e não suas dificuldades, com práticas que atendam a todos e todas, respeitando as singularidades dos sujeitos, concebendo-os em amplas dimensões, tendo como princípio a valorização das diferenças e a riqueza que a interação na diversidade proporciona, rumo a uma educação mais empática e menos estigmatizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Formação do professor para a Educação especial: história, legislação e competências. **R. Educação Especial**, n. 24, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>. Acesso em: 20 mai. 2023.

AMIN, Andréa Rodrigues. et al. **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. Coordenação Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BARBOSA, Daniela Alves de Lima. **Ensino colaborativo**: contribuições para a inclusão escolar, 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9882847. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDETTI, Rafaella Hanauer; MANJINSKI, Everson. Os Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED). **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 8, n. 2, p. p. 339 – 352, 2024. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2585>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>.

BÖCK, Geísa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. Tese de Doutorado em Psicologia. Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPSI0853-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 out. 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. DOI:10.5965/1984317815022019361.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos; SILVA, Silvana Maria Moura da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. p.264–287, 2018. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9538>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 mar 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 07 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 244, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS/CNS, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 jul. 2023.

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 República Federativa do Brasil, Seção 1. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: MS/CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CONAE). Conferência Nacional de Educação (2024). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/CONAE-2024_Versao-Final.pdf. Acesso em 17 dez. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36 a 61, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALL'ACQUA, Maria. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/z3yLBTsGMtgZv3MNZ7ZQrBQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para Inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-5, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372> . Acesso em: 25 set. 2023.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; COELHO, Livia Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311>. Acesso em: 03 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREITAS, Eduardo Silva; DEMARCHI, Clovis. O princípio da dignidade humana e sua relação com o direito à educação (The principle of human dignity and its relationship with the right to education). **Revista eletrônica do mestrado em direito da UFAL**, v. 5, n. 1, p. 44-64, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rmdufal/article/view/1494>. Acesso em: 17 dez. 2023.

GEPEI-UFMGD. Estratégias pedagógicas inclusivas para melhorar o ensino para todos. **YouTube**, 3 de dezembro de 2020. 1h26m24s. Disponível em: https://www.youtube.com/live/ke_KLoUAuiw. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Revista educar em revista**, v. 34, n. 68, p. 15–28, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Diário Oficial [do] Estado do Maranhão: São Luís, 11 jun. 2014.

MARANHÃO. **Lei nº 11.569, de 19 de outubro de 2021**. Institui o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: [2021]. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_11569. Acesso em: 17 jan. 2023.

NOZU, Washington César Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; DE SOUZA, Kellcia Rezende. Direito à educação inclusiva no Mercosul. **Educação e fronteiras**, v. 8, n. 23, p. 127-137, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9462/4988>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PEREIRA, Danielly Raquel da Silva; MASSARO, Munique. Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. **Retratos da escola**, v. 15, n. 31, p. 151-163, 2021. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v15i31.1184>.

PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659010009/560659010009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Declaração de Lisboa**: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>. Acesso em: 13 mar. 2024.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 12 mai 2023.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-**

Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a08.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e35617, p. 1–39, 2021. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento dos. (Org.). **Diversidade e Cultura Inclusiva** Unesp. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROQUEJANI, Ticiane Couto. **O Ensino De Geografia Com Adequações Curriculares Em Salas Inclusivas Do Ensino Fundamental - Anos Finais**. 2018. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_67312bd908bb012809439ce37ae23b9b. Acesso em: 3 mar. 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>.

SANTOS, Paula Menezes dos. Educação Inclusiva. **Revista artigos.com**, v. 14, p. e2536, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/2536/1212>.

SÃO LUÍS. Plano Municipal de Educação (PME). **Decreto de Lei Nº 6.001, DE 09 de novembro de 2015**. Diário Oficial do Município. São Luís, 09 de novembro de 2015.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação continuada da Secretaria de Educação de São Luís**. São Luís, Samed, 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís - MA**. São Luís, Samed, 2023.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD** - Unesp, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. ISSN 2525-3476. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/514/Infor-Dossie1-Artigo1>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem

(DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1904-1925, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SILVA, Augusto Santos. **Práticas pedagógicas no campo do atendimento educacional especializado**: contribuições do design universal para a aprendizagem, 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul 2020. Disponível em: <https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/635>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOUSA, Fabiano Monteles; MACIEL, Márcia Pereira; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Cultura digital e formação docente: visitando documentos educacionais. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 9, p. e8474, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-336>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodologias para elaboração e realização. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2004. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf . Acesso em: 03 nov. de 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Midia_e_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

WEBB, Katy.; HOOVER, Jeanne. Universal Design for Learning (UDL) in the academic library: a methodology for mapping multiple means of representation in library tutorials. **College & Research Libraries**, v. 76, n. 4, p. 537-553, 2015. DOI:10.5860/crl.76.4.537

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos - campus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/09fabb30-82cf-439a-a06e-ddcf99d6be3c>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.

ZIESMANN, Cleusa Inês et al. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8421>. Acesso em: 04 mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTA A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS”**, que será realizado na U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, sob orientação do pesquisador responsável, o Sr. Jackson Ronie Sá da Silva que é Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE - UEMA / Mestrado Profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual Paulista e da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI / UNESP / UEMA / Mestrado Profissional) e como pesquisadora participante a Sr.^a Márcia Pereira Maciel, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O estudo se destina a promover ações formativas com os professores da U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, com foco no ideário do ensino colaborativo e do desenho universal para a aprendizagem (DUA). As formações se destinam aos docentes que atuam no sexto ano do ensino fundamental e que atendem ao público-alvo da educação especial (PAEE), tendo o projeto como objetivos específicos: conhecer a percepção dos professores sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva; Organizar situações formativas com abordagem sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem como orientadores das práticas pedagógicas; Produzir um *e-book* com material formativo para professores, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Ressalta-se que tal projeto demonstra sua importância, tanto para a sociedade, como para comunidade científica, por proporcionar espaço de produção e socialização de conhecimentos na área da educação, contribuindo com aprimoramento das rotinas pedagógicas de professores frente ao atendimento de educandos que compõem o PAEE. Dessa forma, este projeto de pesquisa se caracteriza como uma oportunidade de reflexão e potencial construção de aporte teórico e metodológico para melhorias na ação pedagógica de professores, assim como com abertura de novas possibilidades para a formação continuada destes profissionais que venham corroborar com a educação inclusiva.

A contribuição dos participantes no estudo se dará por meio de entrevistas individuais e da participação desses atores nas formações que serão desenvolvidas. Esses encontros serão, previamente, agendados. As formações se destinam ao estudo e discussão sobre as práticas escolares envolvendo o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao final das formações, os participantes responderão a um questionário sobre a importância e contribuição da formação para a sua prática pedagógica.

Para participar deste estudo, é necessária a assinatura deste Termo de Consentimento, que é o documento que autoriza a sua participação. A qualquer momento você poderá retirar a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

autorização, sem precisar justificar. Deixar de participar da pesquisa não implicará em nenhum problema ou prejuízo à sua pessoa.

Como possíveis riscos desta pesquisa podem ocorrer desconforto emocional, constrangimento, insatisfação, irritação e algum mal-estar frente aos questionamentos, mas se você se sentir em risco por qualquer razão, nós iremos parar com a pesquisa e voltar a fazê-la quando você melhorar, ou marcar outro dia para dar continuidade. Caso não queira mais participar, sua vontade e privacidade serão respeitadas. Os pesquisadores adotarão medidas para minimizar os riscos buscando garantir um espaço de acolhimento, conforto e flexibilidade das ações a serem desenvolvidas.

Como benefícios, são considerados o fomento a discussões sobre inclusão educacional, formação de professores e rotina pedagógica, assim como o incentivo a processos investigativos sobre estratégias de atendimento aos alunos PAEE, favorecendo reflexões sobre a ação pedagógica, com estímulo à organização de espaços e tempos, a partir das trocas de saberes e experiências. A pesquisa também disponibilizará a você, ao final desse estudo, um e-Book que contará com material formativo, de mesmo foco, como contribuição para a sua prática pedagógica.

Você terá acesso a todas as etapas e informações da pesquisa e, sempre que desejar, terá esclarecimentos adicionais, conforme as inquietações que possam surgir. As informações conseguidas através dos participantes não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos.

Se você tiver qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, será ressarcido em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Este documento está impresso em duas vias, sendo que, uma cópia ficará com os(as) pesquisadores(as) e a outra será entregue a você.

Tendo compreendido, perfeitamente, tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto, DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO(A) TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A):

Eu, _____, que tenho o documento de Identidade _____, fui informado(a) e orientado (o) sobre a natureza e os objetivos desse estudo e entendi tudo. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que aceito participar da pesquisa.

Contatos do Pesquisador Responsável Jackson Ronie Sá da Silva
Fone: (98) 99114-3854 E-mail: jacksonsilva@professor.uema.br

Contatos da Pesquisadora Participante Márcia Pereira Maciel
Fone: (98) 98122-7982 E-mail: marciapmaciel8@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís, Maranhão, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa



Jackson Ronie Sá da Silva
CPF: 530079133-49
Pesquisador Responsável



Márcia Pereira Maciel
CPF: 927.986.323-15
Pesquisadora Colaboradora

APÊNDICE B – Entrevista com os Professores



Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Curso: Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI

Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Orientador/Pesquisador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

Orientanda/Pesquisadora: Márcia Pereira Maciel

PESQUISA-AÇÃO

ENTREVISTA (Qualitativa/Semiestruturada) – BLOCO DE QUESTÕES - 1

1. Nome:

2. Sexo:

3. Idade:

4. Escolaridade/Formação:

5. Tempo de exercício no magistério e na escola:

6. Você recebeu alguma formação e/ou orientação sobre a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial – PAEE? Se sim, quais e de quem?



ENTREVISTA (Qualitativa/Semiestruturada) – BLOCO DE QUESTÕES - 2

1 Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com necessidades educativas especiais, que antes eram atendidos em escolas exclusivas para eles, passaram a receber atendimento nas escolas de ensino regular. Qual a sua opinião sobre o ingresso desses alunos nas salas comuns de ensino?

2 Em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, o que você observa quanto ao grau de eficiência das práticas pedagógicas, atualmente, utilizadas em sala de aula, na escola em que você atua?

3 Em relação à sua prática pedagógica com alunos que são público-alvo da educação especial, como você avalia o seu desempenho quanto ao grau de alcance da compreensão dos conteúdos por parte desses educandos?

4 Sobre as práticas pedagógicas utilizadas na escola em que você atua, tendo por base as didáticas que você se utiliza, você considera que seja alcançado o mínimo entendido como aceitável em relação às habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos (para a série)?

5 Quanto ao espaço físico da escola, há aspectos que você considera como obstáculos para a inclusão? Como é essa realidade na escola em que você trabalha?

6 Sobre os recursos didáticos que se encontram ou não se encontram disponíveis na escola, há aspectos que você considera como obstáculos para a inclusão? Qual a realidade da escola na qual você trabalha?

7 Qual a sua opinião sobre a formação continuada de professores, em relação ao seu grau de importância para o aperfeiçoamento e direcionamento das ações pedagógicas?

8 Sobre formações continuadas de professores, você considera que sejam capazes de direcionar para práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação mais inclusiva? Qual a sua opinião sobre isso?

9 Você já ouviu falar em Ensino Colaborativo? Se sim, o que você entende sobre o assunto (ensino colaborativo)?

10 Você já ouviu falar em Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)? Se sim, o que você entende como Desenho Universal para a Aprendizagem?

APÊNDICE C – Slides da Formação Desenvolvida

O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo como Práticas Pedagógicas Inclusivas

Curso: Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEMA

Orientanda: Márcia Pereira Maciel

Orientador: Jackson Romie Sá da Silva

Coorientadora: Jarlisse Nina

Participantes: Professores e professoras do sexto ano/vespertino – U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho

Objetivos deste projeto

- **Geral:** Analisar as potencialidades da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas inclusivas.

- **Específicos:**

Conhecer a percepção dos professores sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva;

Organizar situações formativas com abordagem sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, enquanto orientadores das práticas pedagógicas;

Produzir uma proposta pedagógica em formato de livro, em configuração *e-book*, apresentando material formativo para professores, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Público-alvo: professores e professoras do sexto ano do ensino fundamental - UEB Dra. Maria Alice Coutinho.

Aspectos Éticos

- Esta pesquisa foi **apreciada e autorizada** pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, segundo as orientações da **Resolução nº 466/2012**, do Conselho Nacional de Saúde - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Parecer Consubstanciado do CEP (**Parecer nº 6.681.246, de 02 de março de 2024**) proferiu a **anuência a este projeto**, sem apresentar qualquer objeção, nem solicitar qualquer correção ao mesmo.

Objetivos deste encontro:

- 1. Conhecer e refletir sobre as abordagens pedagógicas apresentadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem e o Ensino Colaborativo, enquanto práticas para a inclusão;
- 2. Pensar e produzir uma sequência didática com potencial para compor um projeto de cunho interdisciplinar, sob a abordagem apresentada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem.

Reflexão inicial

“[...] Na formação permanente dos professores, o **momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática**. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18, grifo nosso).

(Alicerçam os objetivos)

In(ex)clusão

- Público-alvo da Educação Especial – PAEE
- Declaração de Salamanca (Espanha, 1994)
- “[...] Não basta que o Poder Público ofereça vagas. É necessário que garanta o acesso e a permanência na escola [...] Permanência em sala de aula é alcançada com ensino de qualidade, ministrado por bons profissionais, instalações físicas adequadas, material didático, alimentação” (Amin, 2019, p. 132-133).



Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) entende que:

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

Educação Inclusiva e o PAEE

• Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos **educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas **classes comuns** (Brasil, 1996, tit. V, cap. V, art. 59, inc. I e III, grifo nosso).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

• O que é?

“[...] O DUA é uma estrutura educacional para a criação de instrução que permite a inclusão de muitos tipos diferentes de preferências de aprendizagem no currículo alvo” (Katy Webb e Jeanne Hoover, 2015, p. 537).

“[...] Uma abordagem curricular que auxilia os docentes a identificar e remover as barreiras de aprendizagem, permite aos alunos formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente, reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas” (Nunes; Madureira, 2015, *apud* Zerbato; Mendes 2018, p. 177).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

• Princípios e Diretrizes...

• Nascimento da ideia...

- Lei nº 13.146/2015 - Lei de Inclusão da Pessoa Deficiente

Art. 3º, II –

Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, grifo nosso).

- As barreiras estão no currículo, não no aluno (Cast, 2018).

Currículo



- Conteúdos
- Estratégias didáticas
- Recursos
- Cultura escolar
- ...

In(ex)clusão e Currículo

- “Não é a criança ou o adolescente com deficiência que deve se adaptar à escola. É esta que ao assumir o compromisso ético de tratar e formar a todos com igualdade, mesmo diante das diferenças, deve se adaptar para incluí-los. Não é favor, nem ônus. É parte da formação educacional de todos” (Amin, 2019, p. 127).



Há barreiras (quais as dificuldades que o estudante enfrenta)?
Quais?
Como posso saná-las ou diminuí-las?

Como o DUA pode favorecer a inclusão?



- “O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não.

[...] 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” (Zerbatto; Mendes, 2018, p. 150, grifo nosso).

Princípios do DUA

Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem

CAST | Until learning has no limits

Fornecer vários meios de
Engajamento



Redes Ativas
O "POR QUÊ" da aprendizagem

Fornecer vários meios de
Representação



Redes de Reconhecimento
O "O QUE" da aprendizagem

Fornecer vários meios de
Ação e Expressão



Redes Estratégicas
O "COMO" da aprendizagem



Direcionamento a partir do DUA



Diversificar estratégias para um mesmo objeto de conhecimento

Variadas formas de apresentação do conteúdo:

- Vídeos/áudios
- Exposições orais
- Questionamentos norteadores
- Exposição de imagens
- Esquemas/mapas mentais
- Desenho de observação
- Teatro
- Cartaz/gráficos
- Textos
- Experimentações
- Outros (cardápio diferenciado, Enicéia Mendes)

Diferentes meios de avaliar os alunos:

- Exposições orais (prova oral, seminário, participação oral nas aulas)
- Produção de desenho
- Teatro
- Produção de mídias (vídeo, podcast)
- Produção de cartaz
- Produção de gráficos
- Produção de esquemas/mapas mentais
- Produção de resumos
- Atividades escritas (prova, atividades do livro didático, poema, paródia...)
- Outros

(Oferecer opções diferenciadas de exposição do conteúdo à escolha do estudante)



CAST | Until learning has no limits | cast.org

Exemplo sugerido: CAST (2019). Universal design for learning guidelines version 2.2 (gratuito). Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 10/05/2024.

Design Universal da Aprendizagem

Questões-chave para o planejamento

Pense em como os estudantes vão se engajar na aula

A aula garante opções que ajudem cada estudante a:

- regular a própria aprendizagem?
- manter o esforço e a motivação?
- se interessar e se engajar?

Pense em como a informação é apresentada aos estudantes

A informação apresentada garante opções que ajudem cada estudante a:

- alcançar níveis mais elevados de compreensão e entendimento?
- entender os símbolos e expressões?
- perceber o que precisa ser aprendido?

Pense em como espera que os estudantes atuem se expressem

A atividade garante opções que ajudem cada estudante a:

- agir de forma estratégica?
- se expressar facilmente?
- se engajar fisicamente (por a "mão na massa")?

Do: Universal Design for Learning: Theory and Practice
Disponível em: <https://www.cast.org>
For print and accessible PDF, contact publicinquiries@cast.org or query forum.

Exemplo sugerido: CAST (2019). Universal design for learning guidelines version 2.2 (gratuito). Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 10/05/2024.

Diversificar estratégias para um mesmo objeto de conhecimento





Ensino Colaborativo






Ensino Colaborativo

- **Resolução nº 02/2001** do Conselho Nacional de Educação – CNE:

Art. 18 - § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

(...) IV - **atuar em equipe**, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001, grifo nosso).




Ensino Colaborativo

- Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas **classes comuns**:

[...] IV – **serviços de apoio pedagógico especializado**, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) **atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial (Brasil, 2001, grifo nosso).



Pensando no contexto da escola onde atuo...

- Como poderíamos implementar o Ensino colaborativo?
- Que aspectos seriam possíveis dentro do contexto da política de educação do Município (Estado)?



Finalizando...

“O processo de inclusão nas escolas sobrevém, dentre outros, da formação do professor” (Pinto; Fantacini, 2018, p. 6).

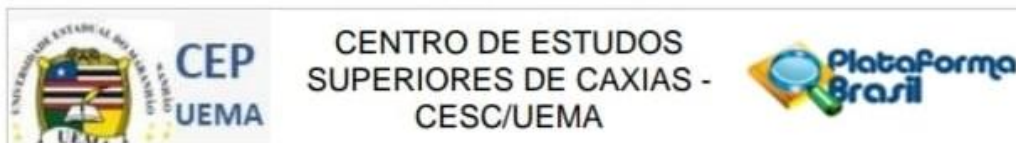
“[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18, grifo nosso).

Referências

- AMIN, Andréa Rodrigues. et al. Curso de direção da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos. Coordenação Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 07 mar 2022.
- 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 República Federativa do Brasil, Seção 1. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 07 mar 2022.
- CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. 2018. Tradução e adaptação brasileira: Victor Morina - Hifa Educação (@hifeducacao) - 2022. Disponível em: <https://www.hifaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/07/UDL-Guidelines-2.2-Portuguese-2022.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.coletiopaulofreire.org/SME/acerovopaulo-freire/obra-de-paulo-freire>. Acesso em: 2024.
- PINTO, Paula de Sousa e Castro Nova; FANTACINI, Renata Andra Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. Research, Society and Development, v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/journal/5606/560659010009/560659010009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- ZERRATO, Ana Paula; MENDES, Érica Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unioeste, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://revistas.unioeste.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/16746207>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Pesquisador: JACKSON RONIE SA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77249723.7.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.681.246

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, nº de CAAE 77249723.7.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável JACKSON RONIE SA DA SILVA. Trata-se de um estudo pesquisa-ação tipo de estudo e abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será na escola U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, da rede municipal de São Luís-MA.

Os participantes desta pesquisa serão 10 professores e professoras que atuam nas salas regulares de ensino do sexto ano do ensino fundamental, do turno vespertino.

Os critérios de inclusão da pesquisa serão: Professores efetivos da rede pública municipal de São Luís; Professores que atuem nas turmas de sexto ano do ensino fundamental, na instituição onde se desenvolve a pesquisa; Professores que tenham, nessas turmas, no ano de 2024, alunos que compõem o PAEE.

Serão excluídos do estudo: Professores que estiverem de licença ou afastados do trabalho.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão através de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2011) de Dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

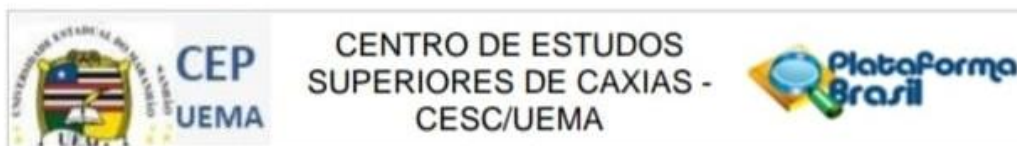
UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.681.246

Discutir sobre as potencialidades da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas inclusivas.

Objetivos Específicos

1. Conhecer a percepção dos professores sobre a formação continuada para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.
2. Organizar situações formativas com abordagem sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem como orientadores das práticas pedagógicas.
3. Produzir uma proposta pedagógica em formato de livro em configuração ebook, apresentando material formativo para professores, composto por conteúdos sob a égide do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: 'desconforto emocional, constrangimento, insatisfação, irritação e algum tipo de mal-estar diante dos questionamentos feitos durante as entrevistas e/ou nos momentos das reuniões formativas'.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais:

'No entanto, buscar-se-á garantir um espaço de acolhimento, conforto e flexibilidade das ações a serem desenvolvidas, enquanto medidas que serão adotadas, com vista a minimizar os possíveis riscos. Caso o participante se perceba em risco por algum motivo, será apresentada a este a oportunidade de parar com a pesquisa e voltar a fazê-la quando lhe parecer mais conveniente e confortável, podendo-se remarcar a data da atividade, bem como cancelá-la para este participante, de acordo com o que lhe parecer melhor, respeitando-se sua vontade e privacidade'.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais:

'a promoção de discussões envolvendo temas, como, inclusão educacional, formação de professores e rotina pedagógica, como meio de incentivar o grupo de docentes a processos investigativos sobre estratégias de atendimento aos alunos PAEE, favorecendo reflexões sobre a ação pedagógica, estimulando a organização de espaços e tempos, a partir das trocas de saberes e experiências'.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

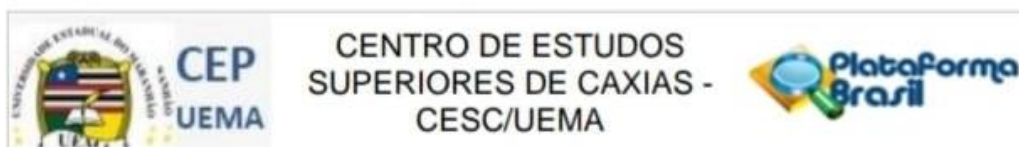
UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.681.246

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, com nº de CAAE 77249723.7.0000.5554 e JACKSON RONIE SA DA SILVA. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

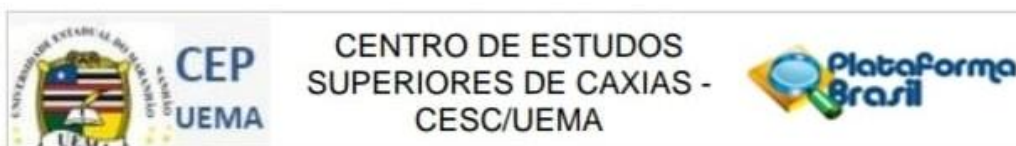
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.681.246

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2255205.pdf	12/12/2023 06:48:28		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	12/12/2023 06:42:21	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadorResponsavel.pdf	12/12/2023 06:41:14	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Outros	OFICIO_ENCAMINHAMENTO_PROJETO.pdf	12/12/2023 06:38:34	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2255205.pdf	29/11/2023 19:16:40		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	29/11/2023 19:07:26	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	29/11/2023 19:07:26	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Outros	CURRICULO.pdf	29/11/2023 01:28:26	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	29/11/2023 01:28:26	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA.pdf	28/11/2023 22:09:12	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA.pdf	28/11/2023 22:09:12	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO.pdf	28/11/2023 22:06:21	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO.pdf	28/11/2023 22:06:21	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	28/11/2023 22:05:13	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	28/11/2023 22:05:13	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_PESQUISADORES.pdf	28/11/2023 21:41:51	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_PESQUISADORES.pdf	28/11/2023 21:41:51	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/11/2023 21:31:05	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/11/2023 21:31:05	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	28/11/2023 21:30:37	MARCIA PEREIRA MACIEL	Aceito

Endereço: Rua Quinhina Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

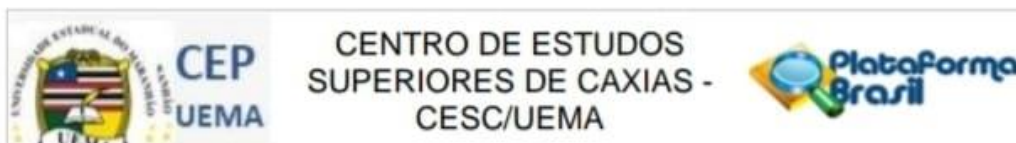
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.681.246

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	28/11/2023 21:30:37	MARCIA PEREIRA MACIEL	Postado
---	-----------------------	------------------------	--------------------------	---------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 02 de Março de 2024

Assinado por:

MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

ANEXO B – Autorização para Pesquisa de Campo

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
U. E. B. DRA. MARIA ALICE COUTINHO

DECLARAÇÃO de AUTORIZAÇÃO da INSTITUIÇÃO

São Luís - MA, 24 / 11 / 2023

Eu, Luzinéia Ribeiro dos Remédios, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **A Formação Continuada de Professores com vistas a Práticas Pedagógicas Inclusivas**, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva e Márcia Pereira Maciel, que à U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,


UEB Drª Maria Alice Coutinho
Luzinéia Ribeiro dos Remédios
Gestora Geral
Mat. 486090 2

Luzinéia Ribeiro dos Remédios

CPF: 336 937 223 15