

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI**

MARILIZ CRISTIANE ROSALIN

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**PARANAGUÁ, PR
2022**

MARILIZ CRISTIANE ROSALIN

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Regina Streisky de Farias.

**PARANAGUÁ, PR
2022**

R788d

Rosalin, Mariliz Cristiane

Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais / Mariliz Cristiane Rosalin. Paranaguá, 2022.

158 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino

Coorientadora: Profa. Dra. Elizabeth Regina Streisky de Farias

1. Desenho Universal para a Aprendizagem. 2. Educação Inclusiva. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Formação de professores. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. Farias, Elizabeth Regina Streisky de. III. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Título: Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica.

CDD 371.92
23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

MARILIZ CRISTIANE ROSALIN

**“DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES À
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Paranaguá, 28 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Profª. Drª. Roseneide Maria Batista Cirino (Presidente)

Profª. Drª. Elizabeth Regina Streisky de Farias (Coorientadora)

Profª. Drª. Carla Luciane Blum Vestena (Unicentro)

Profª. Drª. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha (Unespar)

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me incentivaram e me apoiaram a estudar, bem como a todos os professores que buscam o conhecimento com o propósito de corroborarem o aprendizado das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por me abrir caminhos e oportunizar condições para que eu concluísse este estudo, bem como de ser multiplicadora do conhecimento pesquisado.

A toda minha família e aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência para dedicar-me ao grande desejo de estudar.

A todos os meus colegas de profissão e aos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), em especial à Adriana Ligia Miskalo, minha parceira de estudos, por me apoiaram nesta longa jornada de pesquisa, pelo incentivo e pela ajuda a vencer etapas.

Aos representantes das instituições de ensino municipal e estadual, por acolherem a minha proposta de estudo e por acreditarem na seriedade desta pesquisa.

A todos os responsáveis pelas crianças, as quais eu atendo e que acreditam no meu trabalho na área da Educação Inclusiva.

A todos os professores que contribuíram, ao longo da minha vida, com minha formação acadêmica e despertaram em mim o amor e o desejo de trabalhar pela Educação.

Agradecimento especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino, por acreditar no meu esforço e, mesmo diante de momentos tão difíceis, soube me compreender e me apoiar.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Regina Streisky de Farias, a todos os membros da banca de defesa e aos professores do Profei, por contribuírem com seus conhecimentos e suas vivências para que meu trabalho fosse realizado.

A todos, meu muito obrigada!

Conhecimento

*Abro meus sentidos à reflexão
Ao que me constituiu e constitui
Ao que se manifesta nas constantes
ações dos movimentos da vida
Ao que transforma e desforma, os
comportamentos observáveis e desejais
Àquilo e àqueles que desembaraçam as
lentes da existência e possibilitam
enxergar o real
Talvez momentaneamente, mas
incansavelmente libertador.*

Vandra Feretti

RESUMO

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais.** 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

Esta pesquisa teve como problemática o fato de que as práticas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são repetições do que se desenvolve em sala de aula regular, sendo aplicadas as mesmas metodologias, os mesmos recursos e conteúdos. Assim, este estudo teve por objetivo compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode constituir-se em uma abordagem para a promoção de práticas que desenvolvem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. A educação, no modo convencional, conservador, incumbiu aos estudantes o papel de espectadores passivos, de modo que o processo de construção de conhecimento, por parte desses sujeitos, ficasse comprometido. Assim, alterar essa lógica é um imperativo pedagógico. Nesse contexto, os princípios do DUA, tendo como recursos as metodologias ativas, podem viabilizar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Esta pesquisa fundou-se nas contribuições teóricas que discorrem acerca da formação continuada, do DUA, das metodologias ativas e das práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, esta investigação foi delineada com base em pesquisa bibliográfica e de campo, percorrendo o estudo descritivo e exploratório. As análises de dados pautaram-se na abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram 11 professores atuantes em SRM da Rede de Ensino Estadual e Municipal de uma cidade do Estado do Paraná. Para a coleta de dados, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo questões referentes ao perfil profissional e acadêmico dos professores, e a proposição de três situações-problema do cotidiano de sala de aula. Ainda, foi questionado aos participantes sobre demandas de temas que compuseram o produto educacional *e-book*, de caráter autoformativo, disponibilizado aos participantes da pesquisa e aos demais interessados. Como resultado, aponta-se que o DUA é uma abordagem que pode impulsionar a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM e a articulação entre DUA e metodologias ativas, que se configura como possibilidade nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada um dos estudantes. Destaca-se, ainda, o papel crucial do AEE, cujas práticas realizadas na SRM podem se configurar promissoras ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Os participantes da pesquisa evidenciaram engajamento com o trabalho que desenvolvem e estão cientes da importância desse serviço para a Educação Inclusiva. No entanto, por vezes, eles entram em conflitos que envolvem atender às demandas e às especificidades de aprendizagem dos estudantes e, também, atender às demandas dos conteúdos da sala de aula regular, que acabam por repetir-se na SRM. O DUA representa uma abordagem que pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, de forma a atender a todos os estudantes e a impulsionar habilidades para a apropriação dos conteúdos de sala de aula.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Universal Design for Learning: contributions to the pedagogical practice of the Multifunctional Resource Room teacher.** 2022. 158 p. Thesis (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

This research had as a problem the fact that the practices of the Multifunctional Resource Room (MRR) are repetitions of what is developed in the regular classroom, being applied the same methodologies, resources and content. Thus, this study aimed to understand how Universal Design For Learning (UDL) can be an approach to the promotion of practices that develop students' autonomy and learning. Education, in a conventional, conservative mode, has tasked the students the role of passive spectators, so that the process of building knowledge by these subjects became compromised. Thus, changing this logic is a pedagogical imperative. In this context, the principles of UDL, having as its resources the active methodologies, may enable pedagogical practices that contribute to the development of students' skills. This research was founded in the theoretical contributions that discuss the continuing training, of UDL, active methodologies and inclusive pedagogical practices in the Specialized Educational Service (SES). To this end, this investigation was outlined based on bibliographic and field research, through the descriptive and exploratory study. Data analyzes were based on the qualitative approach. The research participants were 11 teachers working in the MRR of the State and Municipal Education Network of a city in the state of Paraná, Brazil. For data collection, a semi-structured interview script was applied, containing issues regarding the professional and academic profile of the teachers, and the proposition of three problem situations of classroom daily life. Also, participants were asked about demands of topics that made up the e-book educational product, of self-training character, available to the research participants and other interested parties. As a result, it is pointed out that UDL is an approach that can boost the problematization of the pedagogical practices developed in the MRR and the articulation between UDL and active methodologies, which is a possibility in the learning and development processes of each of the students. It is also noteworthy the crucial role of SES, whose practices performed in the MRR can be promising to the development of the Higher Psychological Functions. The research participants highlighted the engagement with their work and are aware of the importance of this service for Inclusive Education. However, sometimes they come into conflicts that involve meeting the demands and learning specificities of students and also meet the demands of regular classroom content, which eventually are repeated in the MRR. UDL represents an approach that can enhance teaching and learning processes, in order to serve all students and boost skills for the appropriation of classroom content.

Keywords: Specialized Educational Service. Universal Design for Learning. Inclusive education. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	56
Figura 2 – Princípios e diretrizes do DUA.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais, esfera administrativa e número de matrículas	70
Quadro 2 – Dados a respeito das participantes da pesquisa.....	71
Quadro 3 – Caso A: Plano de aula no AEE – práticas pedagógicas possíveis	75
Quadro 4 – Caso B: Estratégias pedagógicas do professor do AEE com o professor regente.....	75
Quadro 5 – Caso C: Estratégias da professora do AEE com a professora da sala de aula para a participação de todos os alunos na sala de aula	76
Quadro 6 – Tema 1: O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno.....	78
Quadro 7 – Tema 2: O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras	79
Quadro 8 – Tema 3: As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos	80
Quadro 9 – Demandas formativas apresentadas pelas participantes da pesquisa ...	83
Quadro 10 – Formação e tempo de atuação no AEE	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conae	Conferência Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPS	Funções Psicológicas Superiores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PNE	Plano Nacional de Educação
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Profei	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
Sere/PR	Sistema Estadual de Registro Escolar do Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção
UD	<i>Universal Design</i>
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEITUANDO	21
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E ASPECTOS LEGAIS	27
2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado e o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	36
2.3 INCLUSÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	43
2.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS	51
2.4.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições das metodologias ativas	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	67
3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
3.2 O CAMPO E OS SUJEITOS	69
3.2.1 Campo da pesquisa	69
3.2.2 Participantes da pesquisa	70
3.2.3 Procedimentos de coleta de dados	72
3.2.4 Procedimentos de análise dos dados	74
3.3 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	82
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
4.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES	88
4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE: REFORÇANDO A SALA DE AULA A PARTIR DO DIAGNÓSTICO DO ALUNO	91
4.3 O AEE EM TELA: AS TENSÕES ENTRE PRÁTICAS CONSERVADORAS E PRÁTICAS INOVADORAS	103
4.4 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	145
ANEXO	151

1 INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos é um princípio constitucional estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, a Carta Magna, de 1988, a qual é composta por direitos humanos e que proporcionou expectativas em prol de novos caminhos em relação à inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). A Carta Magna pressupõe garantias de direitos individuais e sociais e que precisam ser colocados em prática para que sejam asseguradas ações democráticas das políticas de inclusão, de modo a corroborar mudanças na educação e na sociedade.

A educação faz parte de um processo social e não deve ser compreendida de forma isolada, pois exerce grande influência na transformação da sociedade e no fortalecimento da capacidade crítica do indivíduo, além de atestar o nível de desenvolvimento de uma sociedade. Nesse sentido, quanto maior o desenvolvimento de uma dada sociedade, maior será o entendimento acerca do papel da educação (PINTO; DIAS, 2018).

Com base nesses princípios, as políticas educacionais passaram por mudanças e transformações conforme o seu contexto histórico. Além disso, na década de 1990, surgiram as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. No âmbito das políticas educacionais, elas se materializaram mais especificamente após alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a qual estabelece, dentre outros elementos, o direito do indivíduo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, diante desse cenário, a Educação Especial ganha maior abrangência no sistema educacional.

Com o advento das políticas educacionais em prol da inclusão escolar, percebemos esforços direcionados para romper as barreiras atitudinais, avanços na busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito, impulsionando as reformas no sistema educacional perceptíveis pelas diversas ações oficiais que asseguram a “equidade”, advinda pela universalização do acesso de todos à escola com qualidade no ensino.

O marco impulsionador da universalização do acesso de todos à escola é a Declaração Salamanca (BRASIL, 1994), que proclamou a Educação Inclusiva e advogou a favor da necessidade de abranger todo o público da educação, a fim de derrubar barreiras que marginalizam e excluem social e culturalmente muitas pessoas que apresentam alguma deficiência.

Pesquisas e estudos como os de Mantoan (2004, 2011), Prieto (2006) e Zerbato e Mendes (2018), que discutem a inclusão de pessoas com deficiência, retratam como concepção de inclusão escolar que as instituições de ensino tenham um olhar para a diversidade dos estudantes e que, de alguma forma, possam corresponder às demandas que os estudantes necessitam ao garantirem um ensino e uma aprendizagem que oportunizem práticas pedagógicas que assegurem a Educação Inclusiva.

Abenhaim (2005, p. 43) ressalta que “[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Diante dessa situação, é necessário que sejam oportunizadas modalidades de ensino de modo a contemplar uma organização didática pedagógica que atenda a todos, respeitando os pares e a autonomia dos estudantes, bem como práticas pedagógicas que viabilizem o aprendizado.

Franco (2012, p. 154) compreende que as práticas pedagógicas são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, de modo que haja uma mediação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem com o currículo, a avaliação, os recursos didáticos, as tecnologias e as metodologias. A autora sustenta que compreender as práticas e o seu processo faz parte da pedagogia como sapiência, bem como conhecê-las provoca um redirecionamento contemporâneo, visto que sustenta a “[...] importância de a atividade pedagógica oferecer direção de sentido com base nos conhecimentos e saberes da Pedagogia” (FRANCO, 2012, p. 165).

Na perspectiva da inclusão escolar, houve urgência para que as instituições de ensino promovessem ações específicas que contribuíssem para o avanço nos processos de aprendizagem, não se limitando ao uso de uma ou de outra prática de ensino escolar para determinada deficiência, mas, sim, a possibilidade de utilização de diversos recursos, de ferramentas e de AEE.

No Brasil, a inclusão escolar está respaldada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010 (BRASIL, 2010a), e na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). No Art. 8º, parágrafo 1º, inciso III do PNE, determina-se que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas

na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 2), prevendo o paradigma educacional da Educação Especial embasado na concepção dos direitos humanos, a qual se define por igualdade e equidade dentro e fora da escola.

De acordo com Saviani (2011, p. 189), “[...] as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas”. Desse modo, a educação precisa perpassar por caminhos a serem amplamente explorados para que se possa valer o que consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei), a qual define que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008, p. 3).

Diante do exposto, são considerados serviços e recursos da Educação Especial, como o AEE, de acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O Art. 3º, inciso IV, desse Decreto cita um dos objetivos do AEE: “[...] assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011, p. 12).

No âmbito do Decreto Nº 7.611/2011, indica-se como um dos mecanismos da política de Educação Inclusiva para garantir a equidade a oferta do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cuja função, conforme o Art. 2º, consiste em: “Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 12).

O AEE é parte integrante do processo educacional, e a SRM é o local que viabiliza o desenvolvimento do estudante de maneira a eliminar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nem sempre contemplam estratégias pedagógicas que consideram as especificidades dos estudantes, desfavorecendo, assim, a condição de aprendizagem do sujeito.

É possível, desse modo, refletirmos sobre as práticas pedagógicas que não são significativas aos estudantes e que vêm se perpetuando nas SRMs, as quais, por vezes, se configuram em apenas um espaço físico a mais da escola quando não há, em seu interior, pessoas habilitadas e comprometidas com as causas da

aprendizagem dos estudantes (SILUK; PAVÃO, 2015).

Nesse cenário, as inquietações que impulsionaram a realização desta pesquisa estão em consonância com a atuação profissional da pesquisadora, visto que é professora dos anos iniciais e dos finais do Ensino Fundamental e presencia práticas pedagógicas no AEE da SRM, as quais, não raro, não se diferenciam das práticas desenvolvidas em sala de aula regular, desfavorecendo a aprendizagem do estudante. Essas práticas desvelam o predomínio do uso do caderno como meio para denotar conhecimentos, além de haver um privilégio das atividades repetitivas para a fixação de conteúdos como estratégias para os processos de aprendizagem. Outro dado diz respeito ao fato de os professores seguirem rigorosamente seus planos de aula, sem priorizar as especificidades de aprendizagem dos estudantes, permeando os processos de ensino pela transmissão de conteúdos.

O professor da SRM realiza atividades complementares e não substitutivas ou em caráter de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) ressaltam que as atividades realizadas com os estudantes precisam envolver os mecanismos de aprendizagem, os quais “[...] estão relacionados aos processos implicados na aquisição dos conhecimentos e das habilidades, que podem ser conceitual, motora ou social”. Esse aspecto reporta à necessidade de atuar-se para o desenvolvimento e para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Os mecanismos de aprendizagem fazem, portanto, relação com a motivação, atribuindo significado à atividade, à atenção, à memória e à metacognição. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) enfatizam a necessidade de “[...] antecipar a natureza e as implicações do problema, comparar e selecionar estratégias de excursão pertinente, planejar estratégias escolhidas, controlar e regular o processo de resolução de problema”, de maneira a estimular a capacidade de aplicar o conhecimento.

As práticas inclusivas podem ser situadas nas ações pedagógicas que atendam às especificidades de todos os estudantes. Conforme Pereira e Pires (2017) destacam, há necessidade de práticas que não reforcem um currículo homogeneizado, de maneira a não igualar os estudantes uns com os outros.

Ainda no contexto inclusivo, é importante pensarmos que recursos e metodologias ativas precisam ser os mais diversos possíveis. Almeida e Valente (2011) definem que metodologias podem ser como o caminho que norteia os

processos de ensino e de aprendizagem, e as metodologias ativas são caracterizadas como meios de métodos ativos e criativos cujo foco seja o protagonismo do estudante.

Mantendo-se na linha do protagonismo, Mantoan (2011) destaca a necessidade de transformar a escola para, então, adequar-se aos novos tempos, incluindo as mudanças atitudinais de professores, de diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e dos alunos das escolas. A inclusão e o uso de metodologias ativas expressam esses novos tempos educacionais, ao passo que podem potencializar o trabalho com estudantes do AEE da SRM, evidenciando o processo de inclusão que tem ocorrido com maior ênfase nas escolas justamente porque é nela que se trabalha o contexto de inclusão, visando assegurar melhores condições de igualdade na sociedade.

Nesse sentido, Amorim, Lima e Araújo (2017, p. 399) citam que “[...] a escola se torna cenário que vai além do acesso aos portões, mas que ofereça uma educação de qualidade, considerando que, potencialmente, se trata de um ambiente dirigido à promoção da formação humana, em níveis qualitativos e sofisticados”. Diante disso, tem-se a necessidade de incorporar práticas pedagógicas pautadas além do simples aspecto de possibilidades de transmissão dos saberes a estudantes, mas que favoreçam os processos de aprendizagem por meio dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a saber: I) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; II) oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante; e III) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2018). Nessa abordagem, o uso das metodologias ativas pode possibilitar ao estudante o próprio envolvimento em ações como protagonista da sua aprendizagem.

Diante do cenário das práticas pedagógicas desfavorecedoras do processo de desenvolvimento do estudante, urge a necessidade de transformações das ações pedagógicas do professor do AEE da SRM por meio de formação continuada, tendo como princípio o processo de reflexão das práticas já desenvolvidas, para que, assim, sejam analisadas e compreendidas pelos professores, de modo a visualizarem novas possibilidades de abordagem.

Demo (2014) destaca a importância de proporem-se processos reflexivos e dialógicos aos professores, no intuito de beneficiar os estudantes no processo educacional, oportunizando aos professores a possibilidade de demonstrar que estes sabem reeducar-se constantemente. Além disso, é evidente que há a necessidade de

buscarem novas estratégias, técnicas, metodologias de ensino que tenham como foco a ação-reflexão dos estudantes.

Em relação à formação continuada, Moran (2018) enfatiza que esta precisa partir necessariamente da realidade imediata do professor, das necessidades individuais e do coletivo em que está inserido, buscando a valorização da trajetória percorrida de cada um dos agentes envolvidos nos processos propostos, bem como dispor momentos em que os professores possam compartilhar suas vivências, suas experiências e possam se apropriar de novos saberes. Para Freire (2015), a educação é um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Dito de outro modo, toda aprendizagem é ativa em alguma circunstância, o que torna relevante o estudo e o aprofundamento sobre os princípios do DUA, o qual consiste em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes que são públicos da Educação Especial ou não. Assim, amplia-se o conceito de acessibilidade a espaços, a objetos e a ferramentas para apresentar um desenho didático que norteia o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva, que perpassa pela flexibilidade do currículo e pelo acesso à aprendizagem (CAST, 2018; MEYER; ROSE; GORDON, 2002).

Partindo-se do pressuposto de que a inclusão não está relacionada unicamente ao estudante com deficiência, mas, sim, a todos que, de alguma forma, apresentam dificuldades para aprender, tem-se o foco temático no DUA e nas metodologias ativas como práticas inclusivas do professor do AEE. Assim sendo, esta pesquisa teve como questão central: Em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais se desvelam conservadoras ou inovadoras? Considerando a problemática de pesquisa, delineamos a seguinte questão secundária: A abordagem metodológica do Desenho Universal para a Aprendizagem pode proporcionar práticas pedagógicas em que o estudante seja o protagonista da aprendizagem?

Nesse viés, o objetivo geral consiste em: **Compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode constituir-se em uma abordagem para a promoção de práticas que desenvolvem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes.**

Para alcançarmos esse objetivo, delineamos os objetivos específicos:

- discorrer sobre práticas pedagógicas, seus conceitos e seus determinantes, bem como os aspectos teóricos e legais sobre a inclusão escolar;
- compreender o Atendimento Educacional Especializado e o papel do professor das Salas de Recursos Multifuncionais;
- descrever o Desenho Universal para a Aprendizagem, seus fundamentos, seus princípios e sua articulação com as metodologias ativas.

Visando atender ao problema e aos objetivos da pesquisa, foi realizada a pesquisa bibliográfica consubstanciada pelos seguintes autores: Bacich e Moran (2018), CAST (2018), Demo (2014), Franco (2012), Freire (2015, 2018), Marinho e Omote (2017), Meyer, Rose e Gordon (2002), Prais e Rosa (2016), Zerbato e Mendes (2018), os quais discorrem acerca da temática sobre Formação Continuada, DUA, metodologias ativas e Práticas Pedagógicas Inclusivas no AEE, bem como sobre a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo possibilitou o levantamento de dados sobre o perfil profissional e acadêmico das professoras e, também, as demandas pontuadas pelas participantes que subsidiaram a elaboração do produto educacional *e-book* autoformativo a ser disponibilizado às participantes e aos demais interessados na temática. Como pressupostos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de campo e colaborativa, a qual foi desenvolvida por meio dos estudos exploratório e descritivo.

Segundo Ibiapina e Ferreira (2005, p. 28), a pesquisa colaborativa contribui na “[...] compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional”. Assim, tem-se como ponto principal a organização coletiva do conhecimento e as ações sobre a realidade que é vivenciada pelas professoras, cujos planejamentos compõem a seção de práticas de ensino pautadas no DUA.

As participantes da pesquisa foram 11 professoras atuantes nas SRMs, sendo sete professoras vinculadas à Rede Estadual e nove, à Rede Municipal. A coleta de dados foi realizada por meio de um roteiro semiestruturado, sendo o primeiro bloco composto por questões com a finalidade de traçar o perfil acadêmico e profissional, e, no segundo bloco, apresentamos três situações-problema do cotidiano de sala de aula.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: na primeira seção,

apresentamos esta Introdução, na qual descrevemos o tema, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos e, de forma sucinta, a metodologia.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica delineada pelos temas e subtemas: conceituação das práticas pedagógicas; fundamentos e aspectos legais da inclusão escolar; o AEE e o papel do professor da SRM; inclusão escolar e suas implicações na formação continuada; fundamentos e princípios do DUA; e o DUA e as contribuições das metodologias ativas.

Na terceira seção, descrevemos o percurso metodológico, o qual traz o desdobramento sobre a fundamentação da metodologia da pesquisa, o campo e os sujeitos, bem como os procedimentos para a coleta e a análise dos dados. Nesta seção, trazemos o delineamento do produto educacional, seu desenvolvimento e sua forma de materialização.

Na quarta seção, apresentamos as análises e a discussão dos dados produzidos pelos sujeitos à luz do referencial teórico que delineou a tessitura desta pesquisa. Essa seção está organizada por temas, os quais estão assim configurados: o perfil acadêmico profissional das participantes; o trabalho pedagógico no AEE e as práticas de sala de aula a partir do diagnóstico do aluno; as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras do AEE; e as estratégias pedagógicas e o DUA para a aprendizagem de todos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos os pressupostos e os resultados desta dissertação, a fim de ratificarmos a importância de o professor das SRMs conhecerem as práticas e as metodologias pautadas nos princípios do DUA e nas contribuições do uso de metodologias ativas, de modo que se tenham subsídios para a alteração das práticas pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, conceituamos as práticas pedagógicas; discorremos sobre os fundamentos e os aspectos legais da inclusão escolar; tratamos das implicações na formação continuada para a inclusão escolar; e, por fim, dissertamos sobre os fundamentos e os princípios do DUA.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEITUANDO

Nesta subseção, tratamos do conceito das práticas pedagógicas e da necessidade de repensá-las para promover as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Frente à intenção de fortalecer ações que viabilizem uma aprendizagem a todos os estudantes com e sem deficiência, destacamos a necessidade de impulsionar ações educacionais voltadas à funcionalidade e à valorização das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Considerando que as práticas pedagógicas não são meramente ações aplicadas em sala de aula, mas estão carregadas de intencionalidades e que envolvem fatores sociais, culturais e emocionais ligados ao professor, compreendemos, conforme Nadal (2016, p. 17), que “[...] toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é, necessariamente, pedagógica”.

Para que a prática pedagógica seja educativa, é necessário que haja intencionalidade nas ações dos professores, os quais, ao planejarem suas aulas, possam promover um espaço de aprendizagem para que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem sejam protagonistas do conhecimento e que haja significado aos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que a “[...] prática educativa é prática social e é desta natureza que emerge seu caráter intencional e político” (NADAL, 2016, p. 18).

Visto que a educação envolve questões sociais e políticas, eleva-se a prática pedagógica como um processo construtivo, pedagógico e democrático, o qual se concretiza no ambiente educacional. Assim, é importante ter o foco na elaboração e na organização de um planejamento educacional que considere os inúmeros fatores

internos e externos, os quais alteram e redirecionam a prática docente. Conforme explica Souza (2016), são considerados fatores internos os

[...] elementos que surgem na própria instituição de ensino como a rotina estabelecida e as condições físicas do espaço, e como externos, toda a demanda que advém de fora do ambiente escolar e que precisam ser dialogadas com o coletivo para que possam ser superados. (SOUZA, 2016, p. 52-53).

Esses pressupostos nos conduzem a uma reflexão sobre a prática pedagógica como ação transformadora quando relacionada à teoria e à prática, dado que teoria e prática são a base da atuação docente. Sob essa perspectiva, Saviani (2007) consente

[...] que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, [...] não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são indissociáveis do processo pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 107).

A educação, quando estruturada por movimentos conscientes, políticos e intencionais, configura-se em uma prática pedagógica, a qual não acontece isolada, mas de forma coletiva, uma vez que é resultado de um trabalho conjunto subsidiado por todos os sujeitos pertencentes ao ambiente educacional, pois precisa ser pensada e organizada por todos, de modo a convergir em ações para um fim coletivo.

Nesse sentido, é possível salientarmos a urgência por mudanças nas práticas pedagógicas, de modo a remover barreiras e planejar ações que valorizem a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência. Os professores têm explicitado, em seus posicionamentos, a ausência de domínio do conceito e da essência da prática pedagógica, de maneira a articular seu conhecimento com as necessidades dos estudantes.

As práticas voltadas aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), não raro, são calcadas nas dificuldades que eles apresentam, e, ainda que não sejam realizadas de forma consciente, colaboram para perpetrar o modelo integracionista, no qual cabe ao estudante com deficiência adequar-se ao sistema e a suas normas disciplinares (PRIETO, 2006). Assim, as atitudes integracionistas desvelam-se de diversas formas na escola, como em práticas nas quais os docentes “reforçam” os conteúdos curriculares da sala de aula, em um nítido “preparar aqui para dar conta do lá”.

Esse fato, por sua vez, demonstra a complexidade de assegurar práticas

pedagógicas que atendam às demandas de todos os estudantes, que sejam prenes de alternativas metodológicas, visto que é necessário desconstruir uma realidade proveniente de ações conservadoras e tradicionais enraizadas na cultura escolar.

Freire (2018, p. 40) destaca que “[...] 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”. Com isso, entender a funcionalidade do trabalho pedagógico favorece o professor a refletir sobre sua prática pedagógica e compreender que essa é uma prática social que abrange características intencionais e políticas. Tais mudanças acarretam a promoção de práticas pedagógicas, as quais

[...] se valem de estratégias metodológicas que assegurem todas as oportunidades de aprendizagem de conteúdos curriculares e ampliação do saber pelos alunos com deficiência e transtornos [...] sem desconsiderar o trabalho emocional para minimizar consequências psicológicas, fruto da padronização das metodologias de ensino e avaliação. (VESTENA; SCHIPPER; SOUZA, 2021, p. 2-3).

Assim, podemos afirmar que as práticas pedagógicas envolvem estratégias diferenciadas, abarcadas por flexibilização que impulsionam a aprendizagem dos sujeitos no contexto educacional, respeitando suas peculiaridades e suas habilidades cognitivas.

As práticas pedagógicas contemplam concepções que englobam recursos dinâmicos e que agregam enriquecimento na participação ativa dos estudantes, sistematizando o papel de protagonista de seus próprios processos de aprendizagem. Nesse contexto, a ideia de que as práticas pedagógicas envolvem um processo não estagnado e isolado, mas coletivo, flexível, passivo de resignificação do papel docente e do estudante corrobora a fala de Bernheim e Chauí (2008):

A educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os leve a construir conhecimento. O ensino consiste essencialmente em fornecer assistência ajustada à atividade construtivista dos alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem pela compreensão. Em cada aula em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, se realiza uma construção conjunta entre professor e alunos, que é única e irreproduzível. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 34).

O professor é um dos agentes mediadores desse processo bem como a própria escola, visto que a prática pedagógica é estruturada por movimentos sociais e políticos desenvolvidos por todos os sujeitos pertencentes ao contexto educacional. Nesse viés, a prática pedagógica abarca um processo subsidiado pela parceria, e é pensada, planejada e aplicada de acordo com as necessidades dos estudantes.

Contudo, retomamos a citação de Franco (2012, p. 154), mencionada na

Introdução desta pesquisa, em que a autora compreende que as práticas pedagógicas são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, para ratificá-la e evidenciar que a prática pedagógica não ocorre sem direcionamento, uma vez que é construída por ações de trabalho coletivo que englobam a ação do professor e da instituição de ensino.

O encadeamento de conhecimentos pedagógicos com vistas à promoção de mudanças educacionais demanda, por conseguinte, um trabalho colaborativo entre os professores. Por isso, fomentar o diálogo entre toda a equipe da escola, vivificando o verdadeiro papel da Educação Inclusiva, funda uma atuação diversificada e articulada com o planejamento das práticas pedagógicas.

A prática necessita, portanto, desvelar posturas carregadas de intenções e de concepções educacionais que instiguem a motivação e a participação dos estudantes como agentes protagonistas de seus próprios conhecimentos, mediando o envolvimento crítico e reflexivo de todos os estudantes. Nesse sentido, segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas incluem

[...] desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2015, p. 608).

Considerando o posicionamento de que as mudanças das práticas pedagógicas colaboram para a construção de um caminho promissor, favorecedor e primordial para o desenvolvimento da aprendizagem, tem-se a necessidade de não mais preponderar ações docentes que se revelam com o predomínio do uso do caderno, privilégio das atividades repetitivas para a fixação de conteúdos como forma de denotar conhecimentos. Essa forma conservadora não prioriza as especificidades de aprendizagem dos estudantes e se pauta no ensino pela transmissão de conteúdos. Por extensão, nessas práticas, tem-se constatado a ausência de condições do estudante de aprender.

Assim sendo, é necessário utilizar meios e instrumentos que possam derrubar ações conservadoras que possuem o “[...] predomínio de livros didáticos, sistemas apostilados ou atividades e exercícios elaborados pelos docentes que esperam as mesmas respostas de todos os alunos e alunas” (CAMPOS, 2017, p. 148) e

proporcionar estratégias de ensino permeadas pela prática pedagógica, a qual “[...] perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 16).

Com vista a transformar uma realidade conservadora, Nunes e Madureira (2015) apontam para a necessidade de

[...] desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além da implementação de medidas de política educativa que garantam o acesso à escola, importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 128-129).

As práticas pedagógicas precisam ser alteradas, de maneira que “[...] as abordagens educacionais direcionadas aos alunos com deficiência não devem se pautar numa visão romântica, idealista, ou exclusivamente técnica, nem mesmo numa perspectiva filantrópica ou protecionista” (GARCIA, 2008, p. 592). Faz-se necessário que as práticas pedagógicas supram as necessidades educacionais e favoreçam a participação, a autonomia e a aprendizagem do estudante com e sem deficiência, a fim de que a diversidade seja o alicerce para a construção do conhecimento.

A compreensão de como os estudantes aprendem e qual a sua vivência de mundo delinea práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem de cada um. Desse modo, temos a convicção, conforme Ropoli *et al.* (2010, p. 9), de que “[...] a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Nesse contexto, a ruptura com práticas conservadoras torna-se uma emergência pedagógica, uma vez que o papel da SRM se consolida quando consegue articular questões referentes aos conteúdos curriculares que veiculam em sala de aula regular àquelas relacionadas às funções superiores compreendidas na atenção, na percepção, na memória, no raciocínio, na imaginação, na criatividade, na linguagem, na análise e na síntese, no planejamento, na elaboração de soluções aos problemas que vivenciam, dentre outros (BAUCH, 2014).

A intencionalidade da prática pedagógica é, porém, a elaboração e a organização do conhecimento e de vivências, a fim de consolidar um processo de ensino e de aprendizagem inovador, que provoque mudanças sociais no ambiente escolar e que, com isso, os estudantes sejam os principais beneficiados dessa

transformação. Nesse sentido, Galvão Filho (2012) identifica que:

As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. (GALVÃO FILHO, 2012, p. 67).

Diante da crescente mudança no cenário educativo, as práticas pedagógicas precisam acompanhar a evolução desse contexto, o qual precisa ser mediado pela atuação do professor, de forma a articular a prática à teoria, um trabalho que é colaborativo e intencional. Nesse viés, o trabalho docente é ratificado como papel fundamental para que ocorram os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva de fortalecer ações dialógicas, comunicativas, autônomas entre professor e estudante.

Esse encadeamento entre teoria e prática é parte de um processo que atribui direcionamento e significado às ações docentes, uma vez que o aprofundamento teórico é o meio para obter-se aquilo que se planeja. Diante desse movimento, o professor passa a desempenhar seu papel de mediador do conhecimento, contribuindo para transformações na sua própria realidade e na do contexto educacional em que está inserido. Assim, é capaz de ser protagonista de suas escolhas, seus objetivos, suas estratégias, seus recursos, seus métodos e suas práticas pedagógicas a serem utilizados.

Diante da apropriação das práticas pedagógicas, Franco (2017) enfatiza a necessidade de:

Buscar um instrumento didático, facilitador de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula numa perspectiva pedagógica que facilita dinâmicas de ensino que gerem processos formativos nos alunos: processos de criação coletiva, de socialização, de argumentação, [...] produzindo neles processos de empoderamento. (FRANCO, 2017, p. 104).

Assim, considera-se necessária a constante reflexão sobre a prática pedagógica pautada na luz da teoria e na vivência docente, com o pressuposto de analisar e de redirecionar sua intencionalidade para que possam ser traçados caminhos diversificados que levem à promoção de uma proposta de planejamento de ensino que assegure as necessidades dos estudantes.

Dessa maneira, temos o entendimento de que as práticas pedagógicas viabilizam a estimulação dos processos cognitivos, dado que a aprendizagem passa a ser mediada pelos professores, de modo a atribuir significância ao que se propõe

ser ensinado, permitindo o desenvolvimento de todos os estudantes com e sem deficiência e favorecendo a inclusão escolar.

A atividade de mediação realizada por meio das práticas pedagógicas – uma forma privilegiada de medição pedagógica – permite ao aluno deflagrar processos de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS consequentemente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas e intencionais desvela que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da aprendizagem, a partir do processo intencional e culturalmente organizado que acontece necessariamente no contexto escolar.

Como já assinalamos, as práticas pedagógicas têm relação com os determinantes internos e externos. Nessa linha, o desenvolvimento das FPS recebe influência das condições de vida, ligadas, diretamente, à educação, ao ambiente em que vive o indivíduo e, principalmente, à mediação proporcionada pelos docentes. Vygotski (1998, p. 58) afirma que: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

Nesse contexto, importa compreendermos o papel que as práticas pedagógicas podem conferir ao desenvolvimento das FPS, visto que, no âmbito da inclusão escolar, tal desenvolvimento tem se configurado um importante desafio. Baseando-se nisso, entendemos os processos de ensino e de aprendizagem no contexto da inclusão, que permite uma analogia à hipótese principal de Vygotski (1998), o qual afirma que o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. Como indicamos, a inclusão escolar configura-se em um processo desafiador, no qual os docentes são chamados a consolidarem práticas inclusivas sem que, por vezes, o próprio conceito de inclusão esteja devidamente clareado. Diante disso, entender sobre a inclusão escolar, seus fundamentos e seus aspectos legais se faz necessário. Por isso, propomo-nos a tal abordagem na próxima subseção.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E ASPECTOS LEGAIS

Nesta subseção, tratamos sobre a história da Pneepei, tendo como ponto de partida a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), perpassando pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), pela LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), até chegar à Pneepei (BRASIL, 2008). Além disso, abordamos a compreensão dos autores que defendem a inclusão, como Camargo

(2017), Mantoan (2004), Silva (2015), entre outros, acerca da luta histórica no âmbito político e educacional.

O cenário educacional brasileiro tem se mostrado em pleno processo de transformação no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência amparado em legislações. Entende-se como deficiente a pessoa “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b, p. 2).

Mesmo havendo dificuldades e impasses na concretização da proposta da inclusão escolar, tem-se observado muitas mudanças no âmbito educacional, dentre elas a valorização das diferenças culturais, sociais e intelectuais. Dessa forma, abrem-se caminhos para se ter melhores condições de viver em uma sociedade.

Na perspectiva educacional, a definição de inclusão sob a visão de Rodrigues (2006) indica que a instituição de ensino precisa ser guiada pela Educação Inclusiva, o que permeia “[...] políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (RODRIGUES, 2006, p. 301-302). Assim, a inclusão requer ações que valorizem os direitos humanos, que proporcionem a participação atuante e autônoma das decisões políticas e culturais, cujas “[...] estratégias visem um bem maior que é a vida”, como diz Silva (2015, p. 145).

Ainda em se tratando da inclusão, Camargo (2017) afirma que

[...] é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. (CAMARGO, 2017, p. 1).

Nessa perspectiva, a inclusão está relacionada à quebra de padrões, que são derrubados ao receberem influências de diferentes grupos de indivíduos, visto que cada um age de maneira efetiva para consolidar sua própria identidade social. Sobre inclusão, Silva (2012, p. 14) afirma que é um “[...] processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social”. No que tange à definição de inclusão educacional, Silva (2012)

define como:

Direito de todos os cidadãos se escolarizarem e destaca que o desafio que se coloca é a compreensão das formas como o discurso da Educação Inclusiva tem agido, subjetivando as concepções e as práticas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização. (SILVA, 2012, p. 14).

Segundo Mantoan (2004), a inclusão sugere uma ruptura nas ações relacionadas à estrutura organizacional da escola, de maneira a reestabelecer-se e dar continuidade ao seu papel, o qual garante o direito de os estudantes se desenvolverem e aprenderem independentemente de sua condição física, social, cultural, intelectual, entre outras. Para Mantoan (2004, p. 7-8): “Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Desse modo, busca-se ofertar uma Educação Inclusiva promissora para todos, sem distinguir as características individuais de cada pessoa, e passível de proporcionar respostas adequadas às necessidades específicas. Segundo Hoffmann (2014):

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o “todos” não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem. (HOFFMANN, 2014, p. 36).

A proposta da inclusão escolar abrange desde a reestruturação das escolas regulares com metas a ofertar um atendimento eficaz e de qualidade voltado não às incapacidades ou às impossibilidades dos seus estudantes, mas à fomentação das interações, à troca e à cooperação, uma vez que as interações que são estabelecidas entre as pessoas são essenciais para o desenvolvimento de cada uma delas. Em outras palavras, o papel do AEE via SRM consiste em “[...] não se adaptar à deficiência, mas vencê-la” (VIGOTSKI, 2022, p. 67).

Essa abordagem tão sabiamente defendida pela escola vigotskiana diz respeito aos estudos sobre a deficiência, foco de atenção do teórico e dos colaboradores da escola que ficou denominada como Escola de Vigotski. A abordagem vigotskiana afirma-se em oposição à visão deficitária da deficiência, que se orienta pela incapacidade em detrimento da assunção da diferença como algo inerente ao humano. Nesse sentido, ratifica-se que a criança com um aspecto biológico

comprometido “se desenvolveu de maneira diferente” (VYGOTSKY, 2001, p. 30, tradução nossa) e “[...] nenhuma teoria é possível se procede de premissas exclusivamente negativas” (VYGOTSKY, 2001, p. 31, tradução nossa).

No contexto educacional brasileiro, a inclusão teve seu marco a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a qual tem como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3). Nos Arts. 205 e 206, a Constituição define, respectivamente, a educação como direito dos cidadãos e dever do estado matricular a todos na escola, independentemente de sua deficiência, e, assim, garantir igualdade de qualidade de ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. [...].

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, p. 137).

A Constituição, no Art. 208, afirma, no inciso III, que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138), o que também é ressaltado pela LDB de 1996, no Art. 4º, inciso III (BRASIL, 1996).

O Decreto Nº 7.611/2011, Art. 2º, parágrafo 1º, denomina que o AEE é:

Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, n.p.).

Dentre os marcos mundiais no que tange a uma proposta de Educação Inclusiva, podemos citar a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual resultou na defesa do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos e na elaboração de sistemas educacionais fundamentados pelos princípios da inclusão, quer dizer, escola de qualidade para todos, acesso de todos na escola regular e respeito à diversidade.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca reiterou a concepção de que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular, conforme já mencionado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Dessa forma, a educação vem percorrendo por caminhos que levam cada vez mais para a consolidação da inclusão escolar, conforme os dispositivos legais.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 5).

A referida Declaração (BRASIL, 1994) está centrada em três pontos: enfatiza o direito de todas as pessoas à educação; ratifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos; e defende a garantia de direitos a todos, independentemente das diferenças individuais (BELTHER, 2017). Nesse período, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) destacou-se ao referendar uma educação de qualidade para todos e deixou evidente que, para isso ocorrer, a escola necessita do apoio e do compromisso dos governos, priorizando investimentos nos sistemas educacionais.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) estabeleceu uma série de diretrizes para a formulação e para a reforma de políticas e de sistemas educacionais inclusivos e impulsionou a elaboração de leis que elencaram garantias e deveres referentes à Educação Especial, dentre elas a LDB N° 9.394/1996. Destacamos que a referida lei foi a primeira, na história da educação brasileira, a descrever, em um artigo específico, sobre a Educação Especial, contribuindo para a inclusão escolar no Brasil, uma vez que reafirma o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. No Art. 58, a LDB define a Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, n.p.).

O Art. 59 da LDB de 1996 traz, em sua redação atual, como dever dos sistemas

de ensino, assegurar currículo, recursos, métodos, professores especializados e organização para atender às necessidades dos estudantes. Contudo, o Governo garante, quando necessário, o AEE na rede regular de ensino. Além disso, a LDB afirma: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, n.p.).

Tanto a Constituição Federal (Art. 208, inciso III) quanto a LDB (Art. 4º, inciso III) indicam que o AEE seja realizado preferencialmente no ensino regular, visando garantir que todos tenham direitos iguais (BRASIL, 1988, 1996). Com isso, é fundamental assegurar “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns” (BRASIL, 1996, n.p.).

Outro ponto de destaque na LDB de 1996 se refere à Educação Especial para o trabalho, que objetiva assegurar a integração do sujeito na vida em sociedade:

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, n.p.).

A história das políticas públicas inclusivas no Brasil consolidou uma longa trajetória até a atual Pneepei, a qual aborda aspectos políticos e pedagógicos voltados às ações na área da Educação, buscando assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência e de demais PAEE no ensino regular, de maneira a ampliar a oferta do AEE.

A Pneepei tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com Bueno (2008, p. 43), “[...] quando nos referimos à inclusão escolar estamos tratando de um único fenômeno, que surge como a nova missão da escola”. Dessa forma, a Pneepei promoveu o rompimento do paradigma de integração em escolas e em classes especiais, buscando superar a segregação e a exclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

É necessária a concretização da inclusão em seu sentido mais abrangente, o social, para que sejam possíveis transformações no sentido de viabilizar compreensões das ações prescritas nas legislações, e, assim, promover uma Educação Inclusiva. Glat e Blanco (2015) destacam que:

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos [...]. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola. (GLAT; BLANCO, 2015, p. 16-17).

A Pneepei tem causado grande impacto na Educação Especial no que tange à organização e ao funcionamento dos serviços de AEE, dentre eles a SRM, a qual, de modo geral, é ofertada no contraturno e conta com a atuação de um professor especializado, assegurando a participação e a aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas escolas comuns de ensino regular (BRASIL, 2008).

Sobre as políticas em ação, Bueno (2011) diz que:

As políticas em ação permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez maior, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que, é preciso que não esqueçamos, possuem prejuízos causados por uma deficiência. (BUENO, 2011, p. 10).

A Educação Inclusiva assume a concepção educacional de direitos humanos, que preza pela igualdade e pela diferença, agregando significados na ideia de equidade formal quando faz relação com o processo histórico da exclusão dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2008).

A Pneepei é um documento que tem o objetivo de debater, criar, planejar, implementar e avaliar um programa educativo especializado para as pessoas com

deficiência, sem deixar de oportunizar condições igualitárias de acesso que os demais estudantes possuem.

Com o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que sistematizou vários estudos e debates internacionais e criou uma situação favorável para definição de políticas públicas essenciais para a inclusão social (BRASIL, 2009a). O Decreto contribui para a sociedade promover condições de acessibilidade, possibilitando às pessoas com deficiência uma independência e participação ativa de vida. Nesse contexto, a Educação Inclusiva passa a ser um direito inquestionável e incondicional. “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009a, p. 3).

Ainda no ano de 2009, foi publicada a Resolução Nº 4, de 2 de outubro, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), validando o que antes havia como diretriz na Pneepei (BRASIL, 2008). A Resolução afirma que o AEE não deve mais acontecer de modo segregado em instituições, escolas ou classes especiais, mas ser oferecido em turno inverso da escolarização, prioritariamente nas SRMs da própria escola ou em outra de ensino regular. Conforme a Resolução (BRASIL, 2009b):

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção [...]. (BRASIL, 2009b, p. 17).

Em conformidade com essas diretrizes, o Art. 5º da Resolução Nº 4/2009 também aborda sobre o AEE:

Realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da

rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009b, p. 17).

Nesse parâmetro, a Educação Inclusiva é consolidada em uma perspectiva global de transformação da educação, articulando-se entre a Educação Especial e o ensino comum, fazendo valer o papel essencial do AEE, ou seja, a efetivação do direito de todos à educação. Ressaltamos que o objetivo de escolarizar todos os estudantes da Educação Especial no ensino comum não é ação apenas da Educação Especial, mas de toda a instituição de ensino, dado que a articulação entre ambos cria situações e viabiliza a aprendizagem dos estudantes.

Visando uma ressignificação da Educação Especial, foi aprovado o Decreto N° 7.611/2011, o qual dispõe sobre novas diretrizes da Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011, n.p.). Assim, o Decreto estabelece, no Art. 1º, o dever do Estado:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II – aprendizado ao longo de toda a vida;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011, n.p.).

Com esse novo direcionamento, a Educação Especial assumiu a responsabilidade de fomentar e de apoiar a oferta do AEE no contraturno aos estudantes com deficiência, sob o aspecto de complementação e/ou de suplementação da sala de aula regular. Entretanto, as instituições de ensino ainda necessitam readequar-se para promover a convivência com as diferenças e ter um novo princípio ético e político-pedagógico (BEZERRA; ARAUJO, 2014).

Contudo, é possível, por meio do histórico da Pneepei, traçarmos o caminho de desafios percorridos no âmbito político e educacional, bem como os esforços e os avanços em prol de transformar a realidade escolar de excludente para inclusiva, a fim de proporcionar condições para ressignificar todo um sistema educacional, visando implementar procedimentos que fomentem, cada vez mais, a inclusão escolar.

Embora, o AEE seja garantido por lei por meio da oferta de atendimento em SRM, a forma como se desenvolvem as práticas pedagógicas nesses espaços precisa ser objeto de estudos e de reflexão. Considerando os apontamentos legais que sinalizam que os serviços de AEE devem atuar na função de complementação, no sentido de propor ações pedagógicas voltadas ao aprimoramento e à ampliação das funções cognitivas, e na função de suplementação do ponto de vista de enriquecimento curricular para os casos de altas habilidade/superdotação, importa a compreensão dessas dimensões, sobretudo, quando analisadas à luz das práticas pedagógicas.

Assim sendo, conhecer os aspectos políticos e educacionais que envolvem o processo de inclusão escolar, com vista a refletir sobre a efetivação de legislações que privilegiam o ensino inclusivo, pretende assegurar ações educacionais que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, é de extrema importância analisar como se desvela a relação AEE, inclusão, aprendizagem, de modo a refletir acerca do papel do professor da SRM, o que abordamos no próximo tópico.

2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado e o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Neste tópico, abordamos o AEE e a importância do papel do professor da SRM frente ao trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, bem como as possibilidades de organizar seu trabalho pedagógico com os estudantes PAEE.

A escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a Lei Nº 13.005/2014, a qual trata do PNE, na Meta 4, deve ocorrer “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 3).

O objetivo da proposta é assegurar condições para que os estudantes da Educação Especial consigam se desenvolver cognitivamente e impulsionar a sua participação inclusiva, uma vez que as políticas públicas brasileiras têm marcado presença no que tange ao ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Santos (2017), o AEE

[...] era um serviço especializado e voltado somente para atendimento aos indivíduos com deficiência e distúrbios severos de aprendizagem e comportamento, em escolas especiais. Também eram atendidas nesse contexto pessoas classificadas com altas habilidades. (SANTOS, 2017, p. 12).

Hoje, tem-se a compreensão de que as instituições de ensino demandam corresponder às especificidades dos estudantes, como corrobora Bauch (2014):

Atualmente a comunidade escolar, em especial os professores, estão percebendo que as diferenças devem ser aceitas para que a construção da educação seja mais completa e eficaz. Não se trata apenas de receber alunos na instituição de ensino, mas é também necessário rever conceitos e paradigmas e, assim, construir uma nova concepção educativa. (BAUCH, 2014, p. 5).

Tal concepção educativa perpassa pela inclusão, de modo a corresponder com a verdadeira essência do direito à educação. Logo, para que possa ser consolidada, precisa contar com o AEE, que, segundo o Decreto Nº 7.611/2011, no Art. 2º, está “[...] voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes” (BRASIL, 2011, n.p.). Com isso, é necessário proporcionar aos estudantes estratégias e recursos pedagógicos que viabilizam a sua participação ativa, considerando suas necessidades e suas habilidades específicas.

Assim, o AEE é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado” (BRASIL, 2011, n.p.). Nesse sentido, é um programa que implementa condições de acesso e de aprendizagem aos estudantes amparado na igualdade, no respeito à diversidade e na inclusão escolar.

Entende-se que o AEE, de acordo com as diretrizes da Pneepei (BRASIL, 2008), tem a função de

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.** Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, n.p., grifo nosso).

Com base nisso, o AEE da SRM tem sua funcionalidade de modo a proporcionar práticas pedagógicas que englobam o ensino e a aprendizagem dos estudantes, enfatizando não apenas a área pedagógica, mas o desenvolvimento de sua autonomia, uma vez que são trabalhados diversos aspectos conceituais, contribuindo para que haja avanços na aprendizagem em sala de aula regular.

Para tanto, faz-se necessário diferenciar as estratégias pedagógicas de sala de recursos para que os estudantes tenham oportunidades para se desenvolver, levando em consideração as suas características. O professor precisa oportunizar condições não apenas materiais, mas humanas, para que o ambiente de SRM contemple as habilidades dos estudantes de acordo com as suas necessidades.

Vale destacarmos que o estudante pode precisar de outros tipos de apoio terapêutico para somar ao atendimento da SRM, como psicológico e fonoaudiológico, não desconsiderando que a área pedagógica tem a centralidade nas questões pedagógicas. Todavia, o que se observa é que nem sempre há acesso aos serviços das áreas supracitadas, mantendo o atendimento no AEE como único e exclusivo. Tal situação, por vezes, acarreta barreiras para a ampla evolução das FPS do estudante da Educação Especial, ao não ter acesso a outras áreas de atendimento, como a Psicologia e a Fonoaudiologia.

Diante do exposto, compreendemos a importância do AEE como serviço primordial do processo de inclusão, uma vez que estrutura as reflexões referentes às vivências e às práticas pedagógicas aplicadas de modo diversificado na sala de recursos, tendo como ponto inicial as especificidades de cada estudante.

De acordo com Farias e Santos (2020), as salas de recursos devem

[...] oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas, com os diversos materiais que a sala de recurso multifuncional possa oferecer, permitindo experimentações, elevando seu potencial cognitivo [...], bem como estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dentro do espaço escolar, com os diversos profissionais que lá existem. (FARIAS; SANTOS, 2020, p. 5).

Sob essa perspectiva, tem-se a evidência da importância do trabalho do professor na sala de recursos com os estudantes da Educação Especial, dado que promove a inclusão e a aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, concomitantemente à inserção do estudante no âmbito social. Essa prerrogativa corrobora a consolidação das diretrizes e dos decretos nacionais voltados à Educação Especial, visto que perpassa por caminhos que reconhecem e valorizam a diversidade humana, subsidiando situações que concretizam práticas de inclusão educacional, tais como as desenvolvidas na SRM.

Nessa direção, ressaltamos que, de acordo com Prais, Pereira e Pereira (2015, p. 127), há a necessidade de se “[...] problematizar quais as estratégias mais

adequadas para enfrentar a exclusão educacional e desrespeito à dignidade humana”. Mais uma vez, há destaque para a urgência de práticas pedagógicas que diferem das realizadas em sala de aula, já que os estudantes da Educação Especial necessitam de todas as condições possíveis para que avancem nos processos de aprendizagem. Desse modo, se na sala de aula os estudantes não avançam com as metodologias utilizadas por seus professores, espera-se que, na SRM, estratégias metodológicas diversificadas sejam apresentadas aos alunos. Essa ideia relaciona-se com um dos princípios do DUA, no que se refere às formas de apresentação do conhecimento (CAST, 2018).

Com isso, pressupõe-se que o direito à inclusão está consolidado na promoção de uma educação emancipadora e humanizada, visto que firma o direito de todos à educação. Para tanto, é necessário garantir o apoio, no que tange à área educacional, de modo a oportunizar o acesso à aprendizagem dos estudantes com transtorno e/ou deficiência por meio do AEE. Dessa forma, o Decreto Nº 7.611/2011, no Art. 2º, parágrafo 2º, expõe que o AEE

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, n.p.).

Outro dado pontuado no referido Decreto diz respeito ao exposto no Art. 5º, parágrafo 3º, que trata do AEE nas SRMs, as quais são caracterizadas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, n.p.). Compreendemos, aqui, que o AEE demanda recursos diversificados para favorecer o trabalho do professor junto ao estudante, o que exige dinamismo e propriedade da função do professor da sala de recursos.

Contudo, o estudante, para começar a ter acesso ao atendimento, precisa estar matriculado em período contraturno ao de sua escolarização, podendo ser em outra ou na própria instituição de ensino que frequenta, a depender da disponibilidade de vaga ou da abertura da SRM.

Após a inserção na sala de recursos, o estudante passa a receber o apoio de um professor especializado na área da Educação Especial, o qual proporcionará um atendimento que favoreça a sua aprendizagem, além de contribuir com orientações sobre formas de intervenções em relação ao trabalho colaborativo do professor em

sala de aula regular. Conforme o Decreto Nº 7.611/2011, o AEE é oferecido de modo a garantir perspectivas ao estudante para que possa continuar seus estudos (BRASIL, 2011).

Segundo o Art. 3º, o AEE tem como objetivos (BRASIL, 2011):

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, n.p.).

Com os objetivos expostos anteriormente, entendemos que o estudante está amparado legalmente no que tange aos seus direitos ao AEE, com vista a promover o desenvolvimento à aprendizagem e, assim, impulsionar o processo de escolarização. Entretanto, não basta garantir o direito ao acesso sem comprometimento e eficácia do trabalho do professor. Em outras palavras, é necessário que se concretize a implementação de um planejamento diversificado, o que deverá ser diferenciado da sala de aula regular e que considere as especificidades dos estudantes.

Frente a esse contexto, destacamos o papel do professor da SRM que, de acordo com a Nota Técnica Nº 9, de 9 de abril de 2010, a qual discorre sobre as Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010b), tem, dentre outras atribuições:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno [...].
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]. (BRASIL, 2010b, p. 4).

Com isso, o professor, para atuar no AEE, precisa ter uma formação acadêmica específica voltada à Educação Especial, a fim de poder intervir adequadamente e proporcionar o desenvolvimento pedagógico dos estudantes, direcionando suas ações para o desenvolvimento das FPS, as quais, por sua vez, implicam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, o professor do AEE tem por atribuição realizar um trabalho colaborativo com os demais professores e profissionais da instituição de ensino, com vistas a consolidar a inclusão escolar.

Para que haja conformidade ao AEE, Bauch (2014) destaca que o professor da SRM deve:

Realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros. Deve também proporcionar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação. (BAUCH, 2014, p. 10).

Toda essa dinâmica que o professor proporciona tende a motivar os estudantes a aprenderem e a potencializar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Embora, por vezes, o professor vivencie momentos desfavorecedores de seu trabalho, é necessário que ele assegure aos estudantes o direito ao acesso à escola e à sua permanência de forma mais humana e com equidade.

O professor do AEE tem a função de harmonizar uma parceria com demais profissionais que atendem ao estudante da SRM, para que juntos delineiem o trabalho colaborativo, uma vez que a parceria corrobora a construção e a efetivação de um planejamento que apoia a escolarização dos estudantes da sala de recursos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas vão sendo permeadas por ações organizadas, estudadas e intencionais que colaboram para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Diante do exposto, Vygotski (1998, p. 118) enfatiza que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim, é de suma importância que o professor do AEE promova práticas específicas que fomentem nos agentes da escola a conscientização de que todos podem agir de modo ativo, para que os estudantes sejam capazes de demonstrar suas habilidades. Assim, além de evidenciarem ações humanizadoras em prol de uma Educação Inclusiva, contribuem para relações equânimes no tocante à aprendizagem.

Nesse direcionamento, cabe o alerta sobre a necessidade de estratégias e de recursos inovadores no processo educativo, visto que as pesquisas mostram que o fracasso de muitos alunos na escola nem sempre tem relação com a “[...] dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados” (GLAT, 2007, p. 25).

Nesse sentido, ressaltamos que o papel do professor da SRM implica uma série de ações que envolvem, dentre outras, o tempo de planejamento, as adaptações curriculares, as formas de avaliação, o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem e da formação humana dos estudantes e a interação com pais e professores. Para Marco e Lima (2017, p. 4), “[...] o professor exerce um papel essencial no processo educativo, cuja função principal reside na mediação entre a interação da criança e o meio no qual ela está inserida”. Cabe destacarmos que a diversificação de recursos e de estratégias permite atender a todos os estudantes, o que garante a dialogicidade nas interações sociais e possibilita considerar a subjetividade dos sujeitos (FERRI; HOSTINS, 2006).

Dessa maneira, o papel do professor assume destaque não apenas na SRM, mas também no ensino comum, uma vez que passa a ser corresponsável pela aprendizagem não só dos estudantes da Educação Especial, mas de todos, pois colabora com o trabalho do professor regente. Nessa perspectiva colaborativa, no momento em que o professor da SRM auxilia, orienta e sugere estratégias e recursos que favorecem o desenvolvimento dos estudantes, está contribuindo no planejamento do professor regente, de forma que aperfeiçoe seu trabalho e passe a lecionar diferentemente de quando iniciou sua carreira no magistério.

O professor precisa de formação continuada, dado que a qualidade do ensino está atrelada às condições de atuação e de capacitação profissional. Segundo Delevati (2012, p. 113), a formação constante “[...] possibilita a articulação da teoria às experiências necessárias à prática dos professores, investigando reflexões que possam mudar o curso das ações”. Caso contrário, a formação de professores para a Educação Especial poderá continuar desprovida de ações pedagógicas que materializam a Educação Inclusiva.

Corroborando esses apontamentos, Baptista (2006) alerta para a necessária ruptura com as velhas concepções presentes no contexto escolar, a fim de reconhecer as potencialidades de cada estudante. Segundo Omote (2008, p. 24), a escola é convidada a “[...] rever suas velhas crenças, dogmas e práticas, precisa realizar

também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado [...].”

Pensando na questão de um atendimento pedagógico favorável ao desenvolvimento dos estudantes, Valentim (2019, p. 53) destaca que “[...] é importante construir um ambiente cooperativo, priorizar nesse espaço o diálogo, o respeito mútuo e a valorização de todos”. A autora destaca que os professores precisam buscar estratégias que favoreçam as características dos estudantes, proporcionando avanços não apenas nos processos de ensino e de aprendizagem, mas no que tange à formação humana.

De acordo com Valentim e Vestena (2019, p. 4), há uma urgência em se ofertar “[...] atenção a estes alunos na sala de aula [...], o de construir ambientes cooperativos para que seja possível o desenvolvimento [...] do saber pensar por si, de ser crítico e participativo na sociedade”. As autoras ratificam a necessidade de observarem-se as atitudes e os comportamentos dos estudantes não apenas no âmbito pedagógico, mas também em relação à formação humana, visto que o professor apresenta condições de perceber e de tomar decisões em prol do desenvolvimento humano.

Diante do exposto, é possível compreendermos o destaque do papel do professor frente às inúmeras oportunidades que são preconizadas nos AEEs da SRM e que visam desenvolver e impulsionar o potencial dos estudantes. Entretanto, como brevemente indicado, as condições adequadas para o desenvolvimento de práticas diversificadas nas SRMs implicam a necessidade de formação continuada, o que discutimos na próxima subseção.

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta subseção, apresentamos compreensões sobre as políticas educacionais com vista à formação continuada. Para tanto, contextualizamos algumas legislações para fomentar a reflexão-ação dos professores no aspecto da necessidade da formação continuada. Isso porque esta pode proporcionar coerências entre as demandas que se apresentam no âmbito educacional e as práticas desenvolvidas pelos docentes.

Dessa forma, buscamos intensificar as discussões sobre a inclusão escolar com as práticas docentes, perpassando pela relação entre teoria e prática por

entendermos a importância de o professor colocar-se como protagonista em sala de aula.

A inclusão escolar apresenta-se como um processo em construção que expõe várias demandas ao espaço educacional. Em 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca, apresentaram-se os princípios, as políticas e as práticas sobre Educação para as necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994), que se delineou como importante marco no que tange à inclusão escolar.

Muitos países, dentre eles o Brasil, tiveram uma importante participação na elaboração da Declaração de Salamanca, os quais foram desafiados do ponto de vista das políticas e das práticas educacionais a repensar suas práticas, de modo a considerar que o PAEE devesse frequentar o ensino regular e não mais espaços considerados como escolas especiais. Com isso, a demanda por formação continuada foi se explicitando.

O cenário brasileiro evidencia grandes conquistas no que diz respeito à inclusão escolar, porém há muito a ser refletido e conquistado para que se assegure o direito à inclusão de estudantes em escolas de ensino regular. Para que as mudanças se tornem realidade constante, é necessário investir na qualificação continuada dos professores, buscando ressignificar a concepção da Educação Especial, o papel do professor e a ação pedagógica, de maneira a auxiliar no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

A LDB Nº 9.394/1996, a qual confere às instituições de ensino a obrigatoriedade de garantir currículo, recursos, métodos e organização dos atendimentos aos estudantes conforme suas necessidades, estabelece alicerces para uma efetiva escola inclusiva e assegura o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 1996). Segundo Magalhães e Azevedo (2015), em relação à formação continuada, a LDB estabeleceu sintonia com ações que propiciaram melhores qualificações dos professores se tornando uma referência na educação brasileira.

Muitas ações foram realizadas em relação à formação dos professores que lecionam no ensino comum e dos que trabalham na modalidade de AEE na SRM. Todavia, não há como tratar de inclusão educacional de forma profícua sem ter o olhar de maneira a unir as equipes de professores, uma vez que, como destaca Damiani (2008, p. 218), “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Contudo, a colaboração entre os pares contempla uma participação ativa, de modo que avança, gradativamente, para o crescimento e para o fortalecimento da capacidade de criação e de interação entre si. Sob esse olhar, Peixoto e Carvalho (2007) relatam que a tarefa colaborativa

[...] se compõe de um conjunto de atividades ou de subtarefas consignadas num cenário de aprendizagem que conduz à exploração do conteúdo, à elaboração de representações, à comunicação de ideias e à sistematização de conhecimentos. [...]. A abordagem coletiva permite ao grupo atingir o objetivo e constituir-se em apoio para o processo individual de cada um. A colaboração atua, assim, em dois processos: do participante individual e do grupo. No contexto de uma tarefa colaborativa, o grupo deve fornecer a cada participante uma parte de seus recursos e dar a ajuda de que ele necessita para realizar sozinho a tarefa e atingir o objetivo. (PEIXOTO; CARVALHO, 2007, p. 195).

Assim, é primordial o desenvolvimento de ações que norteiam o papel de cada professor, de modo a planejarem para alcançar uma meta em comum, propiciando desenvolver práticas que privilegiem o aprendizado do estudante.

Com o aumento considerável do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, o professor, o qual tinha o papel de transmissor de informação, passou a assumir o lugar de mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, com o intuito de suprir as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada tem forte impacto na discussão sobre a perspectiva inclusiva, uma vez que, nesse cenário da prática profissional dos professores, tem relação direta com os modelos pedagógicos hoje vivenciados. Dessa maneira, faz-se necessário o uso de estratégias que envolvam a problematização, as práticas voltadas à autonomia do estudante, a utilização de recursos tecnológicos e o uso de metodologias ativas, a fim de que se visualizem descobertas e construções que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva inclusiva.

Para Teixeira (2014), o professor

[...] que é tomado como mobilizador de saberes profissionais bastante específicos, característicos da profissão docente, deverá ter em sua trajetória formativa e profissional a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, no sentido de construir e reconstruir saberes da docência. (TEIXEIRA, 2014, p. 13).

Conforme elucidado por Teixeira (2014), muito se tem compreendido sobre a persistência dos professores por uma qualificação profissional, visto que entendem que a formação continuada pode contribuir para que um novo cenário seja delineado

e os favoreça no atendimento das demandas educacionais que envolvem diferentes públicos.

Destacamos que há muitas ofertas de programas de formação continuada, mas os professores almejam um conteúdo programático acessível e útil ao contexto educacional, com uso de metodologias que viabilizam suporte pedagógico suficiente que os possibilitem implementar planos de ações que contemplem um ensino embasado nas necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Nesse direcionamento, cabe ressaltarmos com Gadotti (2011) que a formação continuada

[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. (GADOTTI, 2011, p. 41).

Na perspectiva de um aperfeiçoamento da prática docente, entendemos a necessidade de pensar tal prática de modo reflexivo, com o fim de provocar ações que proporcionem o uso de recursos e de estratégias inovadoras que contribuam para novas concepções pedagógicas. A discussão em torno das práticas e de suas inovações estão sendo incansavelmente debatidas na tentativa de derrubar os estigmas tradicionais na educação. Assim, promove-se uma nova compreensão acerca da educação e de suas demandas atuais, articulando, de forma consistente, a relação entre teoria e prática, bem como a participação efetiva dos professores nas decisões educacionais, a qual já vem sendo abordada desde a LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Especificamente no Inciso I, do Art. 61, da LDB, é apresentado como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, n.p.). No Art. 67, trata-se da valorização dos profissionais da educação, e, no Inciso II, descreve-se um dos deveres dos sistemas de ensino: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao refletirmos sobre esse prisma, compreendemos que as demandas dos professores precisam ir ao encontro das demandas do dia a dia profissional. Em conformidade com Souza, I. Z. de (2020, p. 24), “[...] ao retirar o docente do lugar de atuação profissional, ofertando-lhe formação continuada em um ambiente diverso e

com temas que não condizem com sua realidade educativa, coopera para desconsiderar a identidade profissional”.

Com base nas políticas públicas implementadas para a área educacional, Silva (2010, p. 11) enfatiza que “[...] a formação docente não pode ser entendida como resultante apenas da conclusão de um curso de licenciatura”. Isso porque “[...] a escola precisa romper com suas estruturas tradicionais visando outros objetivos que respondam mais adequadamente ao argumento social, político e econômico da atualidade, função da formação continuada” (SILVA, 2010, p. 11-12).

Assim, observamos, cada vez mais, que os programas de formação continuada estão sendo estruturados de acordo com a realidade educacional em detrimento de uma situação do cotidiano de sala de aula. Acredita-se que, dessa forma, será proporcionado ao professor não apenas aprofundamento de conhecimentos experimentados anteriormente, mas fortalecimento de novos princípios profissionais, acarretando melhor qualidade de ensino aos estudantes.

Libâneo (2004) destaca que o termo “formação continuada” é acompanhado da formação inicial e esclarece que:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

É evidente que a formação continuada é uma das peças-chave para uma efetiva educação para todos, considerando que “[...] a qualidade do professorado joga papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação de ensino” (BUENO, 1999, p. 14). Dito de outro modo, a formação docente abre horizontes para um ensino que contemple a diversidade que há em sala de aula. Entretanto, Bueno (1999) destaca que não basta investir apenas em formação continuada simplesmente por mero acúmulo de títulos, sem levar em consideração as necessidades dos professores, o ambiente educacional no qual leciona, e, sobretudo, o público com o qual se atua nesse contexto educacional, que, em se tratando de estudantes com deficiência, requer um processo de ensino muito efetivo.

Segundo Antonio Nóvoa, “[...] o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”

(GENTILE, 2001, n.p.), quer dizer, a escola tem o espaço ideal para efetivação da formação continuada.

Ressaltamos que a solução dos problemas na educação não está apenas a cargo do professor, mas enfatizamos que não tem como questionar o quadro da Educação Inclusiva se não houver qualificação profissional. Santos e Batista Neto (2016, p. 106) evidenciam “[...] a defesa do pressuposto de que a melhoria do ensino pode ocorrer por meio da qualificação docente contribuiu, em definitivo, para a institucionalização da formação continuada”.

Isso pode ser evidenciado no PNE, Lei N° 13.005/2014, a qual discorre, na Meta 15, sobre formação dos professores, garantindo

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, n.p.).

Com isso, o PNE enfatiza que a valorização do professor ocorrerá por meio de uma política global de magistério somada a melhores condições de trabalho, de salário e de carreira (BRASIL, 2014). Em outras palavras, a qualificação profissional é vista como um dos grandes desafios na educação, dado que, com a formação continuada de qualidade, haverá garantias de um ensino exímio aos estudantes, podendo levá-los a exercer seus direitos de cidadania.

Entendemos que o PNE apoia e valoriza a formação continuada, a qual reflete diretamente na qualificação profissional e ratifica o papel do professor no processo de efetivação de um ensino de qualidade. Dessa forma, os professores se sentirão mais seguros para atuar frente ao cenário educacional que se encontram. Nesse viés, Oliveira (2010) afirma que

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. Os aspectos gerais da formação deverão propiciar uma prática escolar que possibilite a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhe sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, seja eles deficientes ou não deficientes. (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Com o olhar para a Educação Inclusiva, é possível consolidar, por meio da formação continuada, um cenário de mudanças que envolvem profissionais com diferentes práticas e saberes organizados, com vista a atender as necessidades de todos os estudantes. Na perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso trilhar um caminho de construção de novos princípios, tanto pelos demais profissionais da instituição de ensino quanto pelo próprio professor que diariamente conduz o processo de escolarização. Segundo Caramori (2014, p. 64), “[...] o professor é visto como o eixo de transformação da escola”. No entanto, os novos princípios devem ser foco de atenção não somente dos professores, mas de gestores, pois perpassam todo o âmbito educacional.

Consolidar uma Educação Inclusiva envolve a atuação de diversos agentes participativos dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, uma vez que o papel que cada um desenvolve no ambiente educacional tem sua contribuição para transformar a escola em uma nova função social. De acordo com o documento *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*,

[...] a nova função social da escola, a extensão de seu campo de ação, exige a reformulação de sua filosofia de trabalho. Mais do que nunca, torna-se incoerente pregar a inclusão social em um ambiente onde os próprios funcionários não têm participação nos processos pedagógicos, administrativos e decisórios. [...]. A etapa primeira de qualquer iniciativa voltada para práticas includentes é, necessariamente, a formação. Integral, moral, intelectual. [...] sob a ótica da recriação do ambiente escolar em espaço privilegiado de acumulação de saberes, de transmissão de cultura e, essencialmente, de práticas sociais e pedagógicas pautadas na ética e na democracia, emerge a necessidade da capacitação profissional de todos os seus atores. (BRASIL, 2004, p. 32).

O (re)pensar no processo de escolarização dos estudantes, a definição e a compreensão das pessoas sobre deficiência e, certamente, na formação continuada dos professores ampara a condição de se estabelecer uma escola para todos. Padilha (2001, p. 135) afirma que “[...] a escola deveria ser capaz de oferecer um ensino que possibilitasse vencer as barreiras da ‘deficiência’ – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo”. Por isso, o caminho para chegar-se à transformação é permeado pela qualificação profissional, pela formação continuada, a qual subsidia o professor para, de forma eficiente, articular a teoria com a vivência da prática pedagógica.

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre o que diz Nascimento (2021), quando assertivamente destaca que a formação continuada

[...] precisa estar sintonizada com a realidade social e histórica dos professores; também, que a eficácia de programas para a formação continuada deve ser mediada por ações conectadas com as necessidades reais enfrentadas pelos docentes em serviço e com assessoramento contínuo. (NASCIMENTO, 2021, p. 91).

Com isso, a formação continuada não pode ser vista como uma simples transmissão de conhecimento que abarca aspectos educacionais que não contribuem para o repensar crítico das ações docentes frente aos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que os professores precisam estar qualificados para atuarem na inclusão escolar, visto que é de grande importância, para o professor, buscar aprimoramento de suas ações pedagógicas. Aprimorar as ações pedagógicas corrobora um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, pois impulsiona inovação. Além disso, a formação continuada está no centro das reflexões acerca do aperfeiçoamento do profissional da educação.

Nessa linha de pensamento, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, no Art. 2º, parágrafo 1º, compreende a docência como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 2).

Ainda, na Resolução Nº 2/2015, o Art. 5º diz respeito a conduzir o egresso:

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;
IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015a, p. 6).

Em consonância a tal estabelecimento, essa Resolução (BRASIL, 2015a) define que a formação continuada

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, p. 13).

Com esse panorama, fica evidente que a formação continuada é uma temática vivaz e inesgotável de reflexões quando se tem a compreensão de que, para se ter uma Educação Inclusiva, é necessário (re)construir objetivos e metas educacionais, visando transformações na teoria da aprendizagem. Conforme Bacich (2018, p. 135), “[...] a mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que, incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializam o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos [...]”.

Na perspectiva inclusiva, os processos de ensino e de aprendizagem urgem por mudanças e inovações metodológicas. Por isso, há a necessidade de explorar novas concepções sobre a Educação Inclusiva, a fim de corroborar a formação de professor voltada à atuação na diversidade e na inclusão escolar dos estudantes.

Assim, é pressuposto que a formação continuada colabora para o aprimoramento dos professores no que tange às práticas pedagógicas inclusivas, dado que estrutura as ações do professor no que se refere às estratégias de ensino. Diante dessa prerrogativa, ressaltamos que as práticas pedagógicas inclusivas precisam redimensionar os processos de ensino, de modo que assegurem princípios que atendam às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes; em outras palavras, práticas pedagógicas inclusivas que coadunam com os princípios do DUA, assunto tratado na próxima subseção.

2.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

Nesta subseção, o foco está no DUA. Apresentamos o seu conceito, seus fundamentos e seus princípios, em consonância com a importância de refletir e de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a participação e a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência e/ou transtorno.

Além desse enfoque, a opção por discutir esse referencial articula-se à problemática desta pesquisa, a qual é desvelada por práticas pedagógicas

desenvolvidas nas SRMs, que, não raro, são reproduções do que se desenvolve na sala de aula regular.

Como já assinalamos, o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência realizadas nos últimos anos nas instituições de ensino, resultante das legislações vigentes, dentre elas a Pneepei (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), convergem para o rompimento de barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais, as quais, por sua vez, são evidenciadas no bojo das práticas desenvolvidas pelos professores frente ao estudante da Educação Especial.

Com vista à ruptura dessas barreiras, ressaltamos a proposta do DUA, de maneira a assegurar questões referentes ao direito à inclusão, à acessibilidade e à educação, bem como impulsionar ações na perspectiva de promover um ambiente inclusivo e transformador, no que diz respeito à aprendizagem para todos. Frente a essa demanda, urge a necessidade de implementar ações estruturadas com recursos e estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem a todos e coerentes aos fundamentos do DUA. Essa abordagem pauta-se na criação e na aplicação de estratégias que envolvem acessibilidade a todos, além de visar condições para que as pessoas possam aprender sem barreiras (CAST, 2018).

O termo DUA é derivado do conceito de *Universal Design* (UD), o qual está vinculado à área da Arquitetura e tem a proposta de construir ambientes físicos, produtos e serviços acessíveis e sem barreiras a todos, independentemente se apresentam deficiência.

Permeado pelo significado de UD, um grupo de pesquisadores na área da Educação, estando à frente David Rose, Anne Meyer e David Gordon, passou a fazer parte do *Center for Applied Special Technology* (CAST), sob a percepção em assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado. Dessa forma, apresentaram conjecturas pedagógicas almejando subsidiar o planejamento e a prática do professor sob a proposta inclusiva, nomeado como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Para Pletsch e Souza (2021), o DUA possibilita

[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 20).

Assim, o DUA objetiva assegurar uma proposta de ensino e de aprendizagem para que todos possam ter acesso aos conteúdos curriculares de maneira equitativa, contemplando as necessidades individuais para o aprendizado, de maneira a implementar práticas para o desenvolvimento de um currículo não uniforme e análogo.

Prais e Vitaliano (2018, p. 54) ressaltam que a “[...] concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visando melhorar o ensino e aprendizagem passou a problematizar a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum”. Desse modo, o DUA assume o pressuposto de estratégias ligadas à elaboração e à aplicação de um currículo flexível, que visa facilitar o ensino e a aprendizagem (CAST, 2018).

O DUA é embasado em pesquisas da Neurociência sobre como a pessoa aprende, e, portanto, consiste em princípios e em estratégias correlacionadas à acessibilidade para o aprendizado. Ele procura remover as barreiras que dificultam o ensino e a aprendizagem, beneficiando, dessa forma, todos os estudantes, uma vez que “[...] não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira para todos” (SOUZA, I. M. da S. de., 2020, p. 232).

Pensando nas estratégias de ensino e de aprendizagem que favoreçam a diversidade de estudantes, a proposta do DUA viabiliza práticas pedagógicas de currículo diversificado, proporcionando o mesmo conteúdo para todos os estudantes, mas apresentado com alternativas metodológicas diversas. Com isso, contribui para o aprendizado, promove a inclusão, dado que “[...] facilita o acesso ao currículo, a atividades de aprendizagem e à vida social da sala de aula a todos os alunos” (KATZ, 2012, p. 25 *apud* NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 33).

Ressaltamos que a proposta do DUA tem sido bastante estudada por diversos pesquisadores e divulgada nos mais variados contextos educacionais, sob o princípio de contemplar um currículo valorizando a pluralidade do estudante e seus modos de aprendizagem, visto que as pessoas têm suas particularidades, seus ritmos e seus estilos variados para aprender.

Zerbato e Mendes (2018) destacam que o DUA tem como objetivo

[...] auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Com isso, o DUA tem como ponto de partida que a Educação é direito de todos os estudantes e a instituição de ensino deve articular práticas que viabilizem formas para que todos consigam aprender. Nesse sentido, o ponto culminante é a variabilidade de estratégias curriculares a ser planejada para o ensino, visto que: “O objetivo da educação não é tornar a informação acessível, mas, sim, ensinar os estudantes a transformar a informação acessível em conhecimento utilizável” (CAST, 2022, n.p., tradução nossa).

Destacamos que não é o estudante que se adapta ao ambiente escolar, mas, conforme destacam Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 34), é a escola que se adapta “[...] a todas as crianças que nela estejam matriculadas, em vez de esperar que os alunos com deficiência se ajustem a ela”. Diante do contexto educacional inclusivo, é indispensável viabilizar diferentes meios de ensino capazes de contemplar as necessidades de todos os estudantes.

Embasado nos princípios do DUA como forma de ensino para todos, é necessário que haja flexibilidade de conteúdos e que o currículo amplie formas de motivar o interesse dos estudantes para aquilo que será ensinado. Faz-se necessário também levar em consideração que as salas de aula estão cada vez mais com demandas de estudantes que apresentam diferentes condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Para tanto, requer-se dos professores o entendimento de que a diversidade exige novas ações e práticas que permeiam condições para que todos possam aprender.

Segundo Prais e Vitaliano (2018, p. 49), “[...] a inclusão educacional exige que a escola, juntamente com todos os docentes, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos”. Assim, é essencial que haja uma diversidade de práticas e de estratégias pedagógicas que contenham diferentes recursos e instrumentos, e, por fim, contribuam para o estudante avançar nos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva das ações do docente, requerem-se novas abordagens, culminando em um trabalho diversificado, flexível, sob o risco de perpetuarem-se atividades que contemplam somente um grupo de estudantes, os que não apresentam tantas dificuldades, ou, de igual forma, problemáticos, e continuarem a dispor tarefas exclusivistas específicas para os que têm deficiências, corroborando práticas excludentes de aprendizagem.

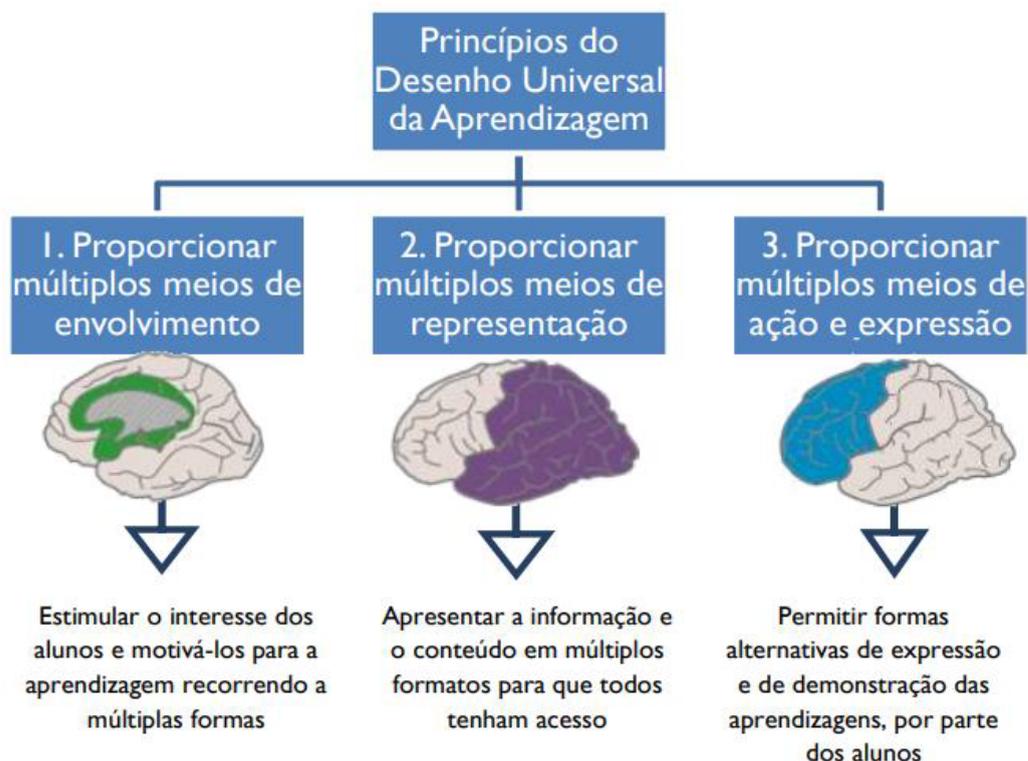
Considerando a importância do uso de recursos diversificados como estratégias de ensino em sala de aula, qualifica-se o planejamento pautado nos princípios do DUA, uma vez que o ensino pode se tornar mais acessível a todos os estudantes. Conforme Zerbato e Mendes (2018, p. 149), o DUA “[...] visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais”. Por conseguinte, o ensino, quando subsidiado pelos princípios do DUA, tende a envolver práticas pedagógicas que utilizam materiais e estratégias guiados pela diversidade de estudantes que fazem parte da sala de aula.

Dessa maneira, a reelaboração curricular é necessária para que possam ser alcançados os princípios do DUA. Além disso, de acordo com Zerbato e Mendes (2018), é relevante compreender que os princípios

[...] apontam para a importância de se pensar na “diversidade do processo de aprendizagem” quando se projeta um ensino para todos, pois, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino tradicional, homogêneo e excludente, no qual o aluno PAEE e muitos outros não tem vez. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

A partir da reflexão de que cada estudante aprende de uma forma e de que o papel do professor é facilitar o acesso de todos ao conhecimento, apresentamos os objetivos dos princípios do DUA na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: Imagem extraída de Prais e Vitaliano (2018, p. 63) com base nas informações do CAST.

Levando em consideração os princípios básicos do DUA para um adequado planejamento na perspectiva inclusiva, os professores, por meio de diferentes práticas flexíveis, maximizam as condições de aprendizagem. Assim, oportuniza-se um ambiente possível de superar as barreiras que permeiam o currículo escolar e que subsidiem a construção de um planejamento estruturado e organizado com atividades que corroboram o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Saito e Ulbricht (2012) trazem a necessidade de repensar o planejamento tendo como ação o reconhecimento da diversidade, uma vez que a concretização dos princípios do DUA

[...] envolvem um exercício de planejamento elaborado sobre as próprias práticas pedagógicas, requerendo o reconhecimento das diferenças e a constante reflexão para remodelar os recursos didáticos e contemplar as diferentes modalidades linguísticas. (SAITO; ULBRICHT, 2012, p. 2174).

É importante considerarmos que a proposta do DUA não é apenas uma provável prática de construir ações que oportunizem a todos os estudantes o acesso à informação, mas que contribua para a promoção de estratégias favorecedoras dos processos de ensino e de aprendizagem, consolidando, cada vez mais, a Educação Inclusiva. Desse modo, evidenciamos que cada estudante apresenta suas

especificidades, necessidades pessoais e peculiaridades, as quais precisam ser consideradas para que o planejamento docente possa ser elaborado na perspectiva de Educação Inclusiva. Para isso, o ensino mobiliza a criação de práticas pedagógicas subsidiadas nos princípios do DUA.

Ao pensarmos nas inúmeras provocações advindas da implantação do DUA no contexto educacional, é possível percebermos os resultados positivos que as ações provocam na prática do professor. Nesse sentido, é necessário um replanejamento dos conteúdos curriculares, bem como diversificar as estratégias de ensino e as maneiras que envolvem o processo de avaliação, a fim de que todos se beneficiem da pluralidade de oportunidades que os processos de ensino e de aprendizagem podem oferecer aos estudantes.

Diante do contexto de um replanejamento de ensino estruturado com a organização de atividades pedagógicas inclusivas, faz-se necessário um aprofundamento acerca dos princípios do DUA, os quais simbolizam “[...] as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2016, p. 369).

O princípio da representação/apresentação está relacionado às diferentes alternativas para a percepção de informações, garantindo que sejam proporcionados meios de acesso e de compreensão de informações. Dito de outro modo, significa “[...] fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e a outros formatos que oferecem informações básicas” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 151). As diversas formas de representação/apresentação podem ocorrer por meio do uso de diversas linguagens, expressões matemáticas e símbolos, assegurando estratégias pedagógicas que promovam esclarecimento e complementação de informação a todos os estudantes, além de oferecer meios e recursos para a compreensão e o entendimento de conhecimentos, de maneira a orientar como processar, visualizar e manipular as informações.

Já o princípio da ação e expressão demanda um número variado de estratégias para que se possa fornecer diferentes opções que garantam o acesso a ferramentas de apoio para a aprendizagem. Dessa maneira, proporcionam-se formas de expressão e de comunicação, visando instigar meios de execução, de planejamento, facilitando a organização das informações. Conforme Zerbato e Mendes (2018), esse princípio

[...] pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos. É saber prover aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

As autoras enfatizam a necessidade de utilização de diferentes meios de expressar o que o estudante aprendeu por meio da utilização de recursos que explorem, por exemplo, a linguagem verbal, como uma apresentação individual ou em grupo, e a linguagem não-verbal, como a exposição de cartazes e de mapas conceituais.

Por fim, há o princípio do engajamento, o qual compreende ações de participação e de envolvimento em diferentes ambientes, que favorecem o aprendizado e promovem o interesse dos estudantes, de maneira a garantir conhecimentos e a desenvolver habilidades. Dessa forma, viabiliza-se a autonomia do estudante, proporcionando entendimento sobre a relevância das atividades e assegurando um ambiente seguro para a aprendizagem.

O professor pode garantir contextos de persistência e de esforço, resgatar metas e variar na intensidade dos desafios, a fim de instigar a colaboração e a cooperação entre os estudantes. Além disso, pode proporcionar situações de estímulo da autorregulação, de maneira a desenvolver e aprimorar habilidades pessoais e emocionais para lidar com os impasses da vida, e, assim, refletir acerca de seu progresso frente ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade da mediação promovida entre o desenvolvimento real e potencial adquire preponderância no desenvolvimento de cada criança, uma vez que este não ocorre de forma igual para todos (BRAUN, 2012).

Zerbato e Mendes (2018, p. 151) citam que existem diversas estratégias que instigam o engajamento do estudante nas atividades, como: “[...] (i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; (ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem; e (iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem”. Contudo, é necessário que seja ressaltada a importância dos conteúdos, com o intuito de chamar atenção do estudante e proporcionar a sua participação e o seu envolvimento nas atividades.

Assim, em relação à estrutura do DUA, a qual é apresentada pelo CAST (2018), há três princípios que norteiam e estão correlacionados a três redes de aprendizagem, com nove diretrizes ao todo, como mostra a Figura 2 que segue.

Figura 2 – Princípios e diretrizes do DUA



udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Citação sugerida: CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) - 2022.

Fonte: Imagem extraída do CAST (2018, n.p.).

Diante dessa estrutura, tem-se o delineamento dos princípios do DUA, os quais Prais e Vitaliano (2018, p. 67) afirmam que “[...] planifica[m] as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, as intenções e práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva”, quer dizer, garantem o direito ao ensino e à aprendizagem, respeitando as necessidades de todos os estudantes.

Nessa lógica, para que os currículos e o planejamento das atividades estejam na perspectiva do DUA e atendam às singularidades dos estudantes a fim de contemplar os processos de aprendizagem, é necessária a implementação de componentes que estão diretamente correlacionados com os objetivos, os métodos, os materiais e as avaliações, de modo a convergir para o aprendizado de todos os estudantes.

O DUA não é um modelo pronto com sugestões de práticas educacionais, mas, sim, uma proposta para se repensar práticas pedagógicas que podem contribuir para

derrubar os entraves de um currículo uniforme, e, em contrapartida, tornar acessível a todos, possibilitando oportunidades de aprendizagem de forma inclusiva.

Nunes e Madureira (2015) ressaltam a necessidade de reverem-se tais práticas, uma vez que

[...] garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem [...]. Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...]. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 7).

Com base nisso, há de destacarmos que o fato de haver inúmeras possibilidades para ensinar não exige a hipótese de que alguns estudantes precisarão de um atendimento individualizado bem como maior tempo para a execução de atividades ou a redução no número das tarefas. Importante ressaltarmos que, quanto maior a variedade na organização do ensino, maior será a eficiência da aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, enfatizamos que cada estudante é único e apresenta suas características quanto ao modo de aprender e de desenvolver-se. Assim, proporcionar práticas pedagógicas inclusivas pautadas nos princípios do DUA fomenta ações voltadas à aprendizagem em sala de aula bem como no AEE da SRM, uma vez que contemplam propostas pedagógicas subsidiadas na perspectiva inclusiva. Entretanto, conforme assinalamos em vários momentos neste texto, o DUA implica, também, a promoção de estratégias metodológicas diversificadas e a valorização de diversas linguagens. Nesse contexto, as metodologias ativas podem constituir-se aliadas na implementação da abordagem do DUA, o que será discutido no próximo tópico.

2.4.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições das metodologias ativas

A sociedade contemporânea vive um período que demanda transformações no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular e no AEE da SRM. Assim, neste tópico, tratamos da necessidade de conhecerem-se propostas pedagógicas, dentre elas o DUA e as metodologias ativas, as quais viabilizam práticas pedagógicas inovadoras, para que possam ser utilizadas como estratégias eficazes

nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que haja uma aprendizagem significativa, os estudantes precisam compreender e estabelecer conexões entre o conteúdo que se aprende com a relevância que ele tem para a sua vida. Para isso, Moreira (2015) explica que,

[...] no processo de aprendizagem significativa, na captação e internalização de significados, deve haver uma interação cognitiva entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios. [...]. Nessa interação o novo conhecimento ganha significado e o conhecimento prévio pode ficar mais estável, mais diferenciado, com novos significados, e pode servir de ancoradouro cognitivo para novas aprendizagens. (MOREIRA, 2015, p. 5).

Para que o estudante possa buscar e construir seu conhecimento, é necessário que ele seja o protagonista de suas ações. Nesse viés, uma das formas de consolidar o aprendizado é por meio de recursos ligados às metodologias ativas, uma vez que proporciona renovação na forma do ensino.

Barbosa e Moura (2013, p. 54) definem metodologias ativas como “[...] o ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas [...]”. Além disso, Moran (2018) define que metodologias

[...] são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. [...]. As metodologias ativas num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. (MORAN, 2018, p. 4).

Sob essa perspectiva, o professor, como orientador, assume papel de dominar estratégias, técnicas e recursos que serão utilizados com os estudantes para motivá-los, desafiá-los, questioná-los e auxiliá-los nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Moran (2018, p. 2), “[...] a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades”. Desse modo, é necessário que se faça uso de recursos multissensoriais, visando enaltecer os conhecimentos já existentes dos estudantes e estruturar outros, dado que uma nova abordagem pedagógica se faz presente no atual cenário educacional, o qual não pode ser mais centrado no professor como o transmissor de informações aos estudantes.

Com o passar dos anos, torna-se cada vez mais explícito que o professor não tem a função de centralizar as informações para serem simplesmente repassadas aos estudantes. Gaeta e Masetto (2013) ressaltam que

[...] é muito importante que o professor assuma o papel de mediador no processo de aprendizagem, com atitudes de parceria e trabalho em equipe com os alunos. Ele deve formar grupos de trabalho, estabelecer objetivos muito claros de aprendizagem e organizar um programa construído coletivamente para sua consecução em um ambiente que inspire confiança entre professor e alunos. (GAETA; MASETTO, 2013, p. 88).

Essa percepção demonstra que o professor é o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, o que requer uma postura docente comprometida e inovadora frente ao contexto educacional. Essa mudança está ligada a vertentes com o uso das metodologias ativas, devido à imensidão do número de informações disponíveis nos meios digitais, o que corrobora a facilidade que as tecnologias fornecem para a incorporação de estratégias alternativas no campo pedagógico.

As tecnologias, hoje, não são mais vistas como recurso auxiliador de busca e de repasse de informações apenas, mas como suporte estruturante de um ensino e de uma aprendizagem particularizada, criativa e passível de compartilhamento.

Segundo Almeida e Valente (2012), as tecnologias proporcionam

[...] a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Diante dessa definição, é possível compreendermos que a tecnologia é composta por diferentes elementos que corroboram uma educação flexível, motivadora e inovadora, facilitando que ocorra a aprendizagem ativa. É fato que as tecnologias carregam uma variedade de componentes desafiadores e problemáticos, porém não há como retroceder em relação ao percurso tecnológico já trilhado e tratar a educação ainda no modelo equivalente a ações conservadoras.

A correlação existente da metodologia ativa com o uso de tecnologia precisa ser fortalecida com a disponibilização de materiais que instiguem o engajamento do estudante e que proporcionem condições para que haja sucesso na aprendizagem. As metodologias ativas viabilizam métodos de ensino em que o estudante é o agente da aprendizagem. De acordo com Souza (2017):

O ensino passa a ter como finalidade maior o desenvolvimento das capacidades de construção do conhecimento, desenvolvendo competências, para que o aluno possa buscar as informações, visando à resolução de

problemas e ao enfrentamento de situações não previsíveis, mobilizando inteligências, em face dos desafios impostos pelo trabalho. (SOUZA, 2017, p. 45).

É diante desse promissor cenário de aprendizagem que o DUA e as metodologias ativas são abordagens de ensino que viabilizam recursos potencializando a inclusão escolar, visto que proporcionam práticas pedagógicas aliadas à acessibilidade. Tanto o DUA quanto a metodologia ativa requerem o uso de estratégias pautadas na participação ativa de todos. Nesse contexto, a diversidade e a individualidade de cada estudante são favorecidas e os processos de ensino e de aprendizagem são impulsionados.

O trabalho pedagógico nas instituições de ensino tem demandado ações aos professores que se enquadram nas metodologias ativas, as quais, segundo Valente (2018, p. 27), “[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Assim, o uso de diferentes recursos, estratégias e metodologias viabilizam os processos de ensino e de aprendizagem devido à pluralidade de práticas pedagógicas que são possíveis de serem implementadas e que impulsionam os estudantes a construir conhecimentos. As metodologias ativas abrangem, conforme Valente (2018),

[...] uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28).

Ao refletirmos sobre essa abordagem, compreendemos a importância das adequações e dos redirecionamentos pedagógicos, visando uma implementação curricular inclusiva, no intuito de haver maior atividade dos estudantes e, com isso, a ruptura de práticas homogêneas que advêm de um modelo tradicional de educação.

Dessa maneira, abrem-se caminhos para que a abordagem pautada no DUA articulada às metodologias ativas possa estabelecer um padrão de práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos estudantes no processo educacional (GLAT; PLETSCHE, 2012), e, sobretudo, consolidar os pressupostos que

sustentam a política de inclusão escolar, uma vez que subsidia uma estrutura do funcionamento do processo educacional que assegura o aprendizado de todos.

Sob o aspecto da aprendizagem, busca-se efetivar e fortalecer as metas de um trabalho pedagógico não apenas focado em estudantes com deficiência, mas visando toda a demanda de sala de aula e que favoreça um ambiente inclusivo. Nesse contexto, tem-se a necessidade de o professor ser reconhecedor das práticas pedagógicas, a fim de aplicá-las e de fortalecer um ambiente educativo inclusivo. Assim, sugere-se que o professor esteja em constante formação para o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas, bem como para promover o engajamento dos estudantes, variar as formas de representação do conteúdo e de expressão e de ação, efetivando uma educação que contemple a aprendizagem ativa.

Segundo Moran (2018), aprendemos ativamente

[...] desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. (MORAN, 2018, p. 2).

O autor assertivamente esclarece que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas, com diferentes recursos e encaminhamentos, e que cada pessoa aprende o que tem mais significado para ela e o que lhe interessa, estabelecendo, assim, uma ligação com a área da cognição e do emocional.

Moran (2018, p. 4) destaca que as “[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, proporcionando condições para o aumento da capacidade de flexibilidade cognitiva, o que significa que a pessoa tem mais caminhos para aprender.

Diversos autores, como Bacich e Moran (2018), Meyer, Rose e Gordon (2002), Nunes e Madureira (2015) e Pletsch e Souza (2021) têm atestado a relevância da proposta do DUA associada ao uso das metodologias ativas, a fim de proporcionar a aprendizagem a todos os estudantes. Isso porque os métodos tradicionais que fazem uso de ferramentas como livro didático e aula expositiva desfavorecem a interação, deixando de agregar condições para um planejamento que corrobora a aprendizagem inclusiva.

Diante do fato de os estudantes apresentarem dificuldades na aprendizagem, destacamos que as ações pedagógicas pautadas nos princípios do DUA subsidiadas

pelo uso das metodologias ativas se tornam grandes aliadas de modo a proporcionar condições educacionais para o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, quando articulados os princípios do DUA com o uso dos recursos das metodologias ativas, tem-se como pensamento o que diz Moran (2007, p. 23) ao afirmar que o currículo “[...] precisa ser repensado para que se torne importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal. A escola tem de se adaptar ao aluno e não o contrário”.

Além das contribuições destacadas acerca da articulação do DUA e das metodologias ativas, pontuamos, também, que ela contribui para os processos de ensino e de aprendizagem por propiciar, aos estudantes, condições para assumirem sua autonomia e por favorecer suas escolhas e suas atitudes, que demandam múltiplas formas de representação, de expressão e de engajamento frente ao universo de possibilidades para a aprendizagem.

Assim, ratificamos que as contribuições do uso das metodologias ativas desempenham papel primordial nos processos de aprendizagem quando em parceria com o DUA, uma vez que acarretam mudanças significativas na vida escolar do estudante. Dessa forma, os sujeitos assumem o papel de protagonistas na prática educacional, encontram sentido nas propostas de atividades escolares bem como na interação uns com os outros, articulando discussões e percebendo seus avanços no aprendizado.

Diante do atual contexto educacional, o qual demanda diferentes caminhos e recursos para ensinar, os princípios do DUA têm consolidado ações em que o estudante tem a possibilidade de construir o seu saber e o seu conhecimento. A proposta do DUA articulada ao uso das metodologias ativas fomenta a aplicabilidade de práticas pedagógicas inclusivas e supera as barreiras educacionais. Assim, funciona como meio para que os estudantes se apropriem de conteúdos e sejam encorajados a ter um olhar crítico-reflexivo da realidade.

Essa reflexão leva as pessoas que fazem parte da educação a enfrentamentos de conflitos e a persistência na busca de alternativas que consolidam uma aprendizagem estruturada na ação-reflexão-ação, permeada por caminhos construídos no direito à igualdade, respeitando a diversidade e assegurando uma Educação Inclusiva.

Nessa acepção, as propostas de práticas pedagógicas inclusivas possibilitam a compreensão de que o ensino pode se fortalecer frente à premissa de que as

transformações ocorrerão quando houver mudanças nas atitudes pedagógicas dos professores, as quais estarão implementadas por meio da elaboração de um planejamento que contemple a inclusão, favorecendo a todos os estudantes com e sem deficiência/transtorno.

Assim sendo, a partir do arcabouço teórico que fundamenta a necessidade de alterações das práticas pedagógicas, que, apesar de serem desenvolvidas em espaços de AEE, por vezes, reproduzem o que se desenvolve em sala de aula regular, e, com base nas considerações favoráveis tecidas acerca da necessidade de formação continuada, passamos, na próxima seção, a apresentar os pressupostos da metodologia desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, traçamos os apontamentos da metodologia da qual lançamos mão para realizar a pesquisa, as análises e a elaboração do produto educacional. Delineamos, inicialmente, os fundamentos teóricos com os tipos de pesquisa e a abordagem para as análises dos dados. Seguimos apresentando o campo, as participantes da pesquisa e a forma como coletamos as informações, indicamos como analisamos os dados, e, por fim, traçamos as apresentações gerais do produto educacional que consiste em um *e-book* autoformativo.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como fundamentos metodológicos, neste estudo, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa colaborativa. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”; por sua vez, a pesquisa de campo é retratada por Lakatos e Marconi (2013, p. 69) como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”, uma vez que possibilitará a obtenção de dados.

Além disso, a pesquisa colaborativa concretiza-se pela aproximação da pesquisadora às demandas e às preocupações das professoras. Desse modo, vislumbramos a materialização do *e-book*, que foi constituído a partir de demandas formativas indicadas pelas participantes. Ademais, uma das unidades desse produto educacional foi desenvolvido com planos de aulas fornecidos pelas participantes e implementados pela pesquisadora com os princípios do DUA.

Assim, a pesquisa colaborativa materializou-se pelo engajamento dos sujeitos participantes da pesquisa, os quais contribuíram ao compartilhar vivências acerca das práticas pedagógicas de SRM, bem como na organização de todo o processo de construção dos conhecimentos acadêmicos, possibilitando a implementação de ações no próprio ambiente educacional.

Como assinalamos, a aproximação da pesquisadora às demandas dos sujeitos participantes se configurou em um importante processo de colaboração, visto que uma das questões apresentadas aos sujeitos participantes dizia respeito às demandas e às necessidades que vivenciam na prática e que poderiam constituir objeto de formação continuada. Com isso, os sujeitos apresentaram diversas demandas, as

quais constituem as Unidades II e III do *e-book*. A pesquisa colaborativa é de relevância para a instituição de ensino, visto que, para Ibiapina (2008), de um lado,

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

Assim, as professoras envolvidas neste estudo contribuíram com seus conhecimentos atrelados ao ambiente acadêmico e escolar em que trabalham, proporcionando a mediação e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas com o incremento dos princípios do DUA aos seus planejamentos concedidos para esta dissertação.

Esta pesquisa apresenta a dimensão dos estudos exploratórios e descritivos, os quais “[...] proporcionam maior familiaridade com a questão problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Desse modo, possibilitou-se a investigação e a descrição do problema desta pesquisa, o qual se refere ao desenvolvimento de práticas na SRM que reproduzem as práticas desenvolvidas na sala de aula regular e, portanto, acabam não favorecendo o desenvolvimento das FPS, que, por sua vez, auxiliariam os estudantes na sua aprendizagem. A descrição e a exploração dessa problemática à luz dos fundamentos teóricos deste estudo podem contribuir para a reflexão e para a reorganização das práticas pedagógicas que privilegiam o ensino e a aprendizagem.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, elegemos a abordagem qualitativa para a análise dos dados. A análise de dados qualitativa é definida por Creswell (2010, p. 43) como “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, quer dizer, envolve o campo interpretativo acerca do que vem ocorrendo em determinado contexto.

Para tanto, a abordagem qualitativa pressupõe a organização dos dados de forma a explicitar ideias e o foco de atenção que configuram a expressão dos participantes. Dessa maneira, elegemos como fundamento para as análises dos dados a análise temática, a qual se deu a partir da definição de temas que, conforme

Braun e Clarke (2006, p. 3), “[...] fornece[m] uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”.

Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos e obteve aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), conforme Parecer Consubstanciado nº 4.888.252 (Anexo A).

3.2 O CAMPO E OS SUJEITOS

Na sequência, apresentamos o campo da pesquisa, as suas participantes, os procedimentos de coleta de dados e de análise desses dados.

3.2.1 Campo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com as professoras de SRM de 11 instituições de ensino, sendo quatro colégios estaduais e sete escolas municipais, localizados em uma cidade do litoral do Estado do Paraná.

O município possui 15 Centros de Educação Infantil, os quais atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade. As sete escolas municipais que atendem a estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, possuem, todas, SRM em funcionamento nos períodos da manhã e da tarde. Dentre essas instituições, quatro escolas também ofertam a classe especial, e uma delas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a SRM na área da deficiência visual e auditiva, abrangendo, inclusive, atendimento ao público de todas as faixas etárias. Em relação às escolas estaduais, todos os colégios localizados na cidade têm SRM com funcionamento nos períodos da manhã e da tarde. Nesses colégios, há matrículas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio nos três períodos do dia.

A seleção das escolas participantes da pesquisa ocorreu devido à oferta de AEE, visto à problemática desta pesquisa e de seus objetivos, sendo o campo de pesquisa as SRMs. No Quadro 1 a seguir, apresentamos a relação das SRMs, se municipal ou estadual, e o número de estudantes matriculados por turno, no ano letivo de 2022, nas referidas salas.

Quadro 1 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais, esfera administrativa e número de matrículas

Rede de Ensino	Municipal	Número de matrículas	Estadual	Número de matrículas
Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	07	Matutino: 11	04	Matutino: 77
		Vespertino: 72		Vespertino: 144

Fonte: A autora (2022).

Como podemos perceber, na rede municipal, 83 estudantes são atendidos no AEE da SRM e, quanto ao tipo de diagnóstico, apresentam em maior número o distúrbio da aprendizagem e o transtorno do espectro autista; e em menor número estão a deficiência física e o transtorno mental¹.

Na rede estadual, há 221 estudantes da Educação Especial com diagnóstico, prevalecendo transtornos funcionais específicos² ou distúrbio da aprendizagem e deficiência intelectual, seguido de transtorno do espectro autista, deficiência física, baixa visão e transtorno mental.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram convidadas 16 professoras atuantes na SRM, sendo nove da rede municipal e sete vinculadas às instituições de ensino estadual de uma cidade do litoral do Estado do Paraná. A sua participação deu-se por meio das respostas aos roteiros de entrevista semiestruturado (Apêndice A) e da disponibilização de planos de ensino desenvolvidos em sala de aula. Dentre as suas respostas, as professoras indicaram demandas para a organização dos temas

¹ As nomenclaturas aqui indicadas são apresentadas no Sistema Estadual de Registro Escolar do Paraná (Sere/PR). Entretanto, os estudantes atendidos nas SRMs constituem o PAEE e são definidos como: “I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009b, p. 17).

² No Estado do Paraná, a Instrução N° 09/2018 estabelece “[...] critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2018, p. 1). Além disso, garante o AEE aos estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ainda que não se constituam PAEE.

constantes no *e-book* autoformativo e cederam seus planos de aulas, dos quais alguns foram incrementados, juntamente à pesquisadora, com os princípios do DUA.

A caracterização dos sujeitos participantes resultou dos dados respondidos ao roteiro de entrevista semiestruturado, que versou sobre aspectos acadêmicos e profissionais (Apêndice A). A fim de preservar a identidade das participantes, elas foram identificadas da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11. A letra P indica professora e a sequência numérica revela o número de participantes. Das 16 professoras convidadas, cinco deixaram de participar de alguma etapa, permanecendo 11 professoras, que, além das etapas da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e das entrevistas, enviaram, também, os planos de aula para que fossem utilizados no *e-book*, que se configura como produto educacional desta pesquisa.

Com isso, para as análises, foram considerados apenas os dados das 11 participantes que contribuíram em todas as etapas da pesquisa, visto que assinaram o TCLE, participaram das entrevistas (as quais foram gravadas em áudio) e enviaram os planos de aula. O Quadro 2 apresenta, assim, os dados a respeito das participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Dados a respeito das participantes da pesquisa

Participante	Formação superior	Especialização (<i>Latu Sensu</i>)	Tempo de experiência na função de docente no AEE	Atual vínculo funcional no AEE
P1	História e Artes Visuais	Educação Especial Inclusiva e Altas Habilidades	11 a 15 anos	Municipal
P2	Pedagogia	Deficiência Intelectual	1 a 5 anos	Municipal
P3	Letras	Educação Especial	6 a 10 anos	Municipal
P4	Letras	Educação Especial Inclusiva	11 a 15 anos	Municipal
P5	Normal Superior	Educação Especial Inclusiva e Neurociência	6 a 10 anos	Municipal
P6	Pedagogia	Educação para inclusão da diversidade especial e social e Psicopedagogia	1 a 5 anos	Municipal
P7	Letras Português e Pedagogia	Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia	6 a 10 anos	Estadual
P8	Pedagogia	Educação Especial	Mais de 20 anos	Estadual
P9	Pedagogia	Educação Especial	6 a 10 anos	Estadual
P10	Pedagogia	Educação Especial	6 a 10 anos	Estadual

(continua)

(conclusão)

Participante	Formação superior	Especialização (<i>Latu Sensu</i>)	Tempo de experiência na função de docente no AEE	Atual vínculo funcional no AEE
P11	Letras	Educação Especial e Libras	Mais de 20 anos	Estadual

Fonte: A autora (2022).

3.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação para os professores atuantes na esfera municipal por meio do Termo de Ciência do Responsável e do Parecer Consubstanciado do CEP para a realização da pesquisa (Anexo A).

Como instrumentos de coleta de dados (Apêndice A), foram utilizados os roteiros de entrevista semiestruturada organizados em duas seções. Na primeira seção, buscamos saber a caracterização do perfil acadêmico e profissional das professoras, bem como saber sobre a formação continuada e as demandas formativas; e na segunda seção, apresentamos três situações-problema, a fim de obtermos informações sobre as práticas de SRM e os saberes do AEE.

Inicialmente, foram aplicados os instrumentos de coleta de dados em formato piloto, no mês de novembro do ano de 2021, para três professoras não participantes deste estudo, que já atuaram em SRM e trabalharam na Rede de Ensino Municipal ou Estadual. Cada uma dessas entrevistas teve duração de aproximadamente 20 minutos, e as análises evidenciaram não ser necessária adequação do instrumento. Houve a compreensão do instrumento por parte das participantes e a pesquisadora realizou as mediações referentes às questões do questionário apenas quando foi necessário.

O instrumento também proporcionou a aproximação e a interação das professoras com a pesquisadora, possibilitando momentos reflexivos sobre suas práticas, suas percepções e seus sentimentos a respeito do trabalho desenvolvido na SRM, devido à necessidade de as professoras dialogarem e de serem “ouvidas”, considerando que o processo reflexivo potencializa as mudanças nas ações educacionais.

Com o levantamento das instituições de ensino que ofertam AEE e a identificação das professoras atuantes nas SRMs, iniciamos, no mês de março de 2022, a coleta de dados, a qual teve duração de aproximadamente um mês.

No princípio, a pesquisadora realizou o contato telefônico com os diretores de cada instituição de ensino para agendamento da apresentação da pesquisa e, posteriormente, com as coordenadoras pedagógicas das escolas. Após o encontro, a pesquisadora entrou em contato telefônico com as professoras para agendar uma visita nas instituições de ensino durante a sua hora-atividade, a fim de que pudesse apresentar a pesquisa e convidá-las a participar.

Todos as instituições de ensino se colocaram favoráveis à aplicação da pesquisa, bem como as professoras aceitaram a colaborar com a pesquisadora e ressaltaram a importância de se aplicar pesquisas na área da Educação Especial, especificamente da SRM.

Antes de iniciar a entrevista, foi lido e explicado o TCLE assim como entregue uma cópia para cada uma. O TCLE apresentava os detalhes da pesquisa e elencava o interesse da professora em participar da elaboração do *e-book*, contribuindo com planos de aula aplicados nas salas de recursos, os riscos e os benefícios que as participantes poderiam vivenciar, além da indicação de que a participação era voluntária, podendo ser recusada a qualquer momento.

Com o TCLE assinado pelas docentes, as quais concordaram em participar da pesquisa, foi disponibilizada a primeira seção do instrumento de coleta de dados impresso para cada professora preencher. Era um roteiro semiestruturado com sete questões para traçar o seu perfil acadêmico e profissional e levantar suas demandas formativas e seus saberes sobre o AEE, o qual foi utilizado na elaboração do produto educacional (*e-book*). Nessa etapa, tendo como recurso o gravador de áudio do celular, uma entrevista foi elaborada a partir de campos investigativos e organizada em três situações-problema referentes às práticas pedagógicas e aos saberes do AEE da SRM.

Ao final da entrevista, foi disponibilizado um momento para que a professora mencionasse alguma informação que julgava relevante compor o presente estudo em andamento, se assim o quisesse.

3.2.4 Procedimentos de análise dos dados

Nossos procedimentos para a análise dos dados consideraram o foco na análise temática fundamentada em Braun e Clarke (2006). A pesquisa delineada pela análise temática considera as fases dessa modalidade de análise, mas também a recursividade, pois as fases não ocorrem de forma estanque. É possível que, ao estar na Fase 4, seja necessário retomar à Fase 1; portanto, até a consolidação dos temas de análise, idas e vindas aos códigos iniciais podem ser necessárias.

A análise temática apresenta seis fases, a saber: 1. Familiarização com os dados; 2. Geração dos códigos iniciais; 3. Iniciando a configuração dos temas; 4. Revisando e ressignificando os temas; 5. Definição e nomeação final dos temas; e 6. Produção do relatório. Braun e Clarke (2006) destacam ainda que a análise temática permite flexibilidade, visto que essa sequenciação se trata de uma sugestão, pois a característica da recursividade sempre está presente.

Na Fase 1, foi realizada a familiarização com os dados a partir da leitura e da releitura deles. Os dados ou as falas das participantes foram transcritos em quadros descritivos, resultando em 55 páginas de transcrição. Ainda na fase da familiarização, avançamos para as transcrições que foram organizadas em quadros descritivos, compostos por quatro colunas distribuídas da seguinte forma: identificação do sujeito, fala literal, ideia central e foco de atenção. Na sequência, foi realizada a categorização dos temas de análise temática, ou, como assinalam Braun e Clarke (2006), dos códigos iniciais. Por fim, com a definição dos códigos iniciais, prosseguimos com a leitura e a interpretação dos dados, visando a sistematização dos temas a serem utilizados na análise, na discussão e na interpretação dos dados.

Após a leitura e a releitura dos dados, passamos à Fase 2 com a criação dos códigos/padrões iniciais. Nessa fase, os dados foram sendo reorganizados em pequenos trechos de falas, a partir dos quais foi possível percebermos o tema central das ideias e os focos de atenção. Nesse momento, fomos observando as reincidências e o que os determinados trechos estavam nos “dizendo”. Essa fase indica os elementos mais básicos dos dados “brutos”. Foi importante definirmos os códigos iniciais sem perder de vista a questão e os objetivos da pesquisa. Com isso, alguns códigos perderam o potencial para os temas aqui delineados.

Após a qualificação dos códigos iniciais, passamos à Fase 3, na qual fomos delineando possíveis temas de análises. Os temas foram criados a partir do

agrupamento dos códigos iniciais (ideias e foco), considerando o potencial dos códigos para se constituírem os temas. Nesse momento, não tivemos temas fixos e definidos, mas a reorganização de trechos das falas dos sujeitos participantes aos possíveis temas, conforme mostram os Quadros 3, 4 e 5 apresentados na sequência.

Quadro 3 – Caso A: Plano de aula no AEE – práticas pedagógicas possíveis

Foco no ensino	Foco no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conteúdo ensinado em sala de aula. • Trabalho colaborativo. • Atividades diversificadas. • Uso de material concreto e caderno. • Atividades repetitivas de sala de aula. • Uso de jogos. • Material à disposição na sala de aula para todos. • Propriedade quanto ao uso dos materiais diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em conformidade com o nível do estudante. • Atendimento individualizado. • Sondagem inicial. • Características do estudante. • Trabalho específico conforme diagnóstico. • Atividades gradativas conforme a dificuldade. • Atenção para as dificuldades da criança. • Trabalhar com as dificuldades da criança. • Trabalho a partir das habilidades dos estudantes. • Trabalhar o que o estudante precisa. • Dificuldade em trabalhar com criança devido ao comportamento. • Atividades por nível de conhecimento. • Diagnóstico médico. • Valorização do estudante. • Engajamento do estudante. • Motivação do aluno. • Criatividade do aluno.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 4 – Caso B: Estratégias pedagógicas do professor do AEE com o professor regente

Foco no ensino	Foco no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades diversificadas para todos com ou sem laudo. • Sugestões aos professores regentes. • Atividades conservadoras. • Trabalhar coletivamente com os estudantes. • Atividades diversificadas e lúdicas. • Trabalho conscientizador das deficiências. • Atividades adaptadas. • Atividades diversificadas e adaptadas. • Uso de recursos materiais concretos confeccionados pelo professor e estudante. • Práticas conservadoras. • Adaptação de atividade. • Atividades de escrita e oralidade. • Uso de práticas conservadoras. • Uso de práticas inovadoras. • Atividades de escrita e leitura. • Trabalhar com textos, questões orais e escritas, texto fatiado. • Levantamento dos conteúdos a serem trabalhados na série. • Uso de recursos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em pares entre os estudantes. • Trabalhar mais o individual com o estudante. • Trabalhar conforme o nível do estudante. • Provas adaptadas. • Tempo diferencial para o estudante. • Trabalhar com atividades práticas como o teatro. • Comportamento do estudante.

(continua)

(conclusão)

Foco no ensino	Foco no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e avaliação flexibilizadas. • Trabalhar com histórias em quadrinhos, textos, questões orais e escritas. • Atividades repetitivas de sala de aula. • Atividades flexibilizadas. • Professor escreva. • Organização do trabalho docente. 	

Fonte: A autora (2022).

Quadro 5 – Caso C: Estratégias da professora do AEE com a professora da sala de aula para a participação de todos os alunos na sala de aula

Foco no ensino	Foco no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiais concretos: quadro valor-lugar. • Uso de recursos tecnológicos. • Trabalhar com material concreto: material dourado. • Trabalhar com materiais lúdicos. • Ausência de trabalho colaborativo entre professores. • Trabalhar a mesma atividade adaptada com todos, sem preconceito. • Beneficiar a todos com as atividades adaptadas. • Uso de materiais concretos e jogos. • Ausência de aproveitamento em sala de aula dos materiais concretos. • Uso de recursos variados. • Uso de materiais concretos. • Atividades em folha. • Organização de ambientes pedagógicos na sala de aula. • Aproveitamento em sala de aula dos materiais concretos com todos os estudantes. • Uso do espaço físico fora da sala de aula. • Uso de material diversificado. • Dificuldade em conscientizar o professor de sala de aula a atender o estudante. • Estudante não se expressa em sala de aula. • Inclusão escolar. • Dificuldade de utilizar os materiais adaptados com todos da sala de aula. • Aprofundamento das possibilidades de trabalhar com os materiais. • Dificuldade de envolver o estudante nas atividades. • Dificuldade em organizar as atividades. • Uso de materiais adaptados com todos da sala de aula. • Uso de materiais concretos. • Ausência de trabalho colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do nível do estudante. • Atenção para as características do estudante conforme sua deficiência. • Criar vínculo com o estudante. • Motivar o estudante para a aprendizagem. • Valorização do estudante. • Trabalho em pares.

Fonte: A autora (2022).

Um dado relevante aqui consistiu na análise de todos os extratos das falas das participantes, independentemente das perguntas a que respondiam, uma vez que constatamos respostas muito semelhantes a diferentes perguntas. Conforme Braun e Clarke (2006), os códigos sem um alinhamento aos temas definidos constituíram um tema definido como “miscelânea”, os quais foram organizados em um banco de dados criado pela pesquisadora para essa análise. Realizada essa etapa, passamos à Fase 4, momento em que os temas previamente elaborados na Fase 3 passaram por refinamento e aprofundamento. Nessa etapa, importou analisarmos a relevância e o significado que os temas explicitavam na relação com a questão e o objeto da nossa pesquisa. O interesse não estava na relação do tema com a repetição dos códigos entre as participantes, mas exclusivamente no significado e na prevalência com o objeto de pesquisa.

Assim, a Fase 4 permitiu a revisão dos temas com o objetivo de verificar a funcionalidade deles em relação aos extratos das falas das participantes e ao refinamento dos temas. A Fase 5 ocorreu quando nomeamos os temas de análise, sendo eles: 1. O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno; 2. O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras; e 3. As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos.

Nessa fase, novamente, reportamo-nos à pergunta de pesquisa e aos objetivos, buscando dar um título para cada um dos temas que compõem a seção da apresentação, da discussão e da análise dos dados. A elaboração final dos temas, apresentados nos Quadros 6, 7 e 8 que seguem, considerou os significados atribuídos às falas das participantes, os quais, de algum modo, contam uma história. Assim, nos Quadros 6, 7 e 8 estão indicados o título do tema, bem como, na primeira coluna, há a letra P com uma numeração, indicando as participantes, e, na segunda coluna, há excertos de falas que se relacionam com o tema de cada quadro.

Quadro 6 – Tema 1: O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno

Participante	Expressão
P1	Então, na verdade, com esse aluno [com transtorno do espectro autista], eu dou continuidade ao conteúdo escolar do ano, ele está no 6º ano. Quando eu vou trabalhar com recursos e mesmo sendo aluno da Educação Especial inserido na sala de aula, eu penso na avaliação dele no desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do seu nível de conhecimento. A partir do nível de conhecimento do aluno, é bom fazer um diagnóstico, né? A partir das primeiras atividades, você vai fazendo esse diagnóstico, a partir desse diagnóstico é que você vai aprofundando ou vai inserindo alguns conhecimentos.
P2	[...] tem que analisar os níveis do autismo, conhecer essa criança, o autista é assim, ele é repetitivo. Então, eu aproveito esse momento de repetição dele, essa situação própria dele. Ele gosta porque ele vai repetir, repetir, repetir e eu uso tudo que eu entendo! Isso vai melhorar para o aluno? Eu uso! [...] minha aula é voltada para... de acordo como ele recebe esse conhecimento, eu tenho alunos, eu faço meu planejamento e eu percebo, lá pelas tantas, que o aluno apresenta áreas de habilidade e muito acentuadas, até o caderno de caligrafia eu vou trabalhando com ele, eu faço a letra, eu dou atividade já pontilhada para que ele reelabore o formato da palavra [...]. Então eu vou refazendo com o aluno todos os passos da escrita, eu refaço o alfabeto com ele, eu dou atividades de movimento, por exemplo a letra. [...] o autista é assim, ele é repetitivo.
P3	[...] estou trabalhando bastante assim com jogos para eles fazerem, tipo, para eles terem, já organizarem o pensamento deles. Estou trabalhando bastante também com oralidade com aquela história e mostrando as figuras daqueles que não conseguem responder, né? Eu tenho um aluno que ainda não conversa muito e para outros assim eu faço perguntas sobre a história e está sendo assim bem bacana trabalhar com essa parte da oralidade, vendo livro todas as vezes que eu atendo ele e também essa parte de jogos.
P4	As práticas que a gente coloca é depois de analisar o que veio de um especialista, né?
P5	Os TDAH [alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] são desatentos, precisa identificar o tipo e não os julgar.
P6	[...] primeiramente, a gente precisa analisar qual o grau do autismo. Vejo o tema, a disciplina que você vai trabalhar, então, como, por exemplo, você vai trabalhar matemática com uma criança autista, então a matemática ela tem que ter o uso 100% de materiais alternativos, mas materiais que você possa trabalhar tanto na sala de recursos quanto na sala regular.
P7	Eu procuro trabalhar aqui de uma forma assim, mas simplificando as atividades, né, diminuindo o número de atividades. Após analisar o que vem no laudo, começo o trabalho [...], trabalho sinalização horizontal e vertical, quando você trabalha as partes do corpo.
P8	[...] eu faço uma complementação na sala de recursos com outros recursos, né! O TDAH eu tenho que fazer primeiro uma observação para ver o nível de aprendizagem que ele tá [...], porque como eles têm dificuldade de concentração eles precisam registrar.
P9	Com alunos autistas eu faço uso de atividades ampliadas, jogos pedagógicos, atividades com massa de modelar, desenho, e conversação, conto histórias para as crianças.
P10	O que que eu fiz: eu pesquisei um caderno de coordenação motora, bem lindo e ali eu trabalho com giz de cera, com pincel, tinta guache, com massinha... trabalhamos os movimentos com os dedinhos. Montei outro quadro para trabalhar o início e o fim, para eles identificarem quando eles forem escrever letra inicial, letra final, saber o próximo, qual o segundo, o primeiro [...]. Fui pedindo para eles colocarem o botão na linha inicial. [...] os alunos têm pouco vínculo com os conteúdos [...], então eu preparei atividades de coordenação motora, fiz trilhas com palitos coloridos com

(continua)

(conclusão)

Participante	Expressão
	várias linhas, curvas, linhas diagonais, em forma de escadinhas, eu fiz de papelão e fiz o furinho para eles colocarem os palitos... são casos bem... eles se interessaram pelo material... entende?
P11	A metodologia que uso é, principalmente, aquela que eu possa desenvolver nos meus alunos que seriam recursos visuais, recursos que eles possam tocar, sentir, que eles possam expressar seus sentimentos. Até para desenvolver a desenvoltura e a integração entre o grupo mesmo, a socialização entre eles, que o autista precisa muito dessa integração, socialização com os colegas. Primeiramente, trabalhar na individualidade não surte tanto efeito quanto trabalhar em grupo. Então estaria preparando para mais de um aluno... então um autista com mais grupos de alunos com outras necessidades, porque, na sala de aula tem várias, né? Então poderia estar me preocupando e planejando para isso.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 7 – Tema 2: O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras

Participante	Expressão
P1	Eles não têm essa organização espacial dentro de um caderno dentro da operação matemática, como montar essa operação matemática; então, eu volto pouquinho lá para trás e trabalho com o quadro, valor de lugar, tudo mais simples!
P2	O disléxico tem essa dificuldade de leitura e escrita como vários alunos sem ter laudo também têm. Então é uma atividade que eu trago para o disléxico que favorece os outros alunos e, aí, naquela escrita, vai ter um todo, um trabalho de ensino de correção e prática, até que esse disléxico consiga viver com essa dificuldade que ele tem. Ao aprender a conviver com essas dificuldades, os alunos, eles mesmos criam estratégias, uma atividade simples e que não favorece só um aluno da professora, até quem tem algum transtorno e sim a turma toda, é bem viável, não distingue ninguém.
P3	Eu pego as habilidades, que agora se trata de habilidades tudo o que o professor vai trabalhar naquela série, eu pego lá dentro, então dentro da BNCC. Então é dentro da BNCC que eu vou elaborar o meu aluno do sexto ano, ele é autista, aí que eu vejo todos os conteúdos que o professor vai trabalhar e, aí, em cima daquilo lá, que eu vou traçar meus objetivos dentro do nível dele.
P4	Eu aproveitei e trabalhei com meu aluno que também fez um texto assim que virou... então esse texto é um texto muito bacana sobre atualidades, sobre o telefone e aí foi ao contrário... era conteúdo de oitavo ano e o professor também trabalhou o mesmo texto. Trata sobre o que o uso das redes sociais, o que o telefone provoca no aluno, só que eu trabalhei esse texto como o aluno, eu flexibilizei, eu deixei ele dentro do nivelamento do meu aluno, do entendimento dele.
P5	Assim, a questão da disgrafia, discalculia e disortografia... então, assim, eu procuro na sala de recursos para trabalhar com eles a questão do teatro... isso é muito importante então, assim, quando eu consigo conversar com os professores. Os professores estão abertos que a turma compreende a importância de você fazer um teatro... eles aprendem muito mais porque acaba sendo uma coisa lúdica. E nessa produção textual que até o menino fez, ela falou assim: "Só que você vai desenhar o que você entendeu. E, depois você e os colegas vão escrever o que é cada desenho". Foi incrível porque ele fez um desenho para nós! Eu daria mais revistas e jornais porque assim, se ele não pode escrever, ele pode achar as letras que ele conhece. Por mais que ele tenha dificuldades muitas vezes quando você fala com eles. Eles identificam as letras e sabem o que que é, [...] mas na hora de fazer o som (escrever) eles têm muita dificuldade do som... muitas vezes a gente falha.
P6	[...] às vezes, o professor dá um texto grande em sala de aula e eles desanimam, só de olhar desanimam pelo tamanho da escrita. Um monte de escrita, às vezes pode ser em letra cursiva e eles não conseguem, a maioria têm dificuldade para fazer em letra cursiva. Reduzir o texto ou pegar um texto similar com partes principais. Trabalhar de forma mais simplificada. [...] dá para trabalhar com textos recortados, com textos reduzidos, com ilustrações também, na oralidade bastante imagem.
	Aí você já vai trabalhar a sequência do texto, né! A narrativa do texto vai trabalhar

(continua)

(conclusão)

Participante	Expressão
P7	também a escrita [...], depois elas podem escrever no quadro a sua palavra-chave, aí, ela já vai trabalhar a parte ortográfica... porque, mesmo com dificuldades, eles precisam registrar. [...] uma das imagens que ela trabalhou da palavra pode gerar também outras palavras ou o formato de cartaz ou, no próprio quadro, uma lista de palavras que, por meio dessa lista de palavras, ela pode vir a trabalhar a semana inteira. Pode-se trabalhar tanto ortografia, como a sequência, como a ordem alfabética das palavras, a pronúncia da palavra bem importante!
P8	Em relação à área da linguagem, não somente a fábula, mas vários tipos de gêneros textuais podem ser trabalhados, como: encenação do texto; a mímica; a contagem da fábula; a contagem de histórias. Contaço de histórias de uma forma interativa com imagens, referente à participação das imagens com a participação das crianças à frente na sala de forma, que tanto a criança com dificuldade quanto os outros alunos consigam memorizar, visualizar essa história por meio das imagens. Ele vai pelo desenho, a palavra-chave atrás dessa imagem, enfim uma infinidade de recursos e estratégias.
P9	[...] trabalhar com fábulas, vídeos, sugestão de fantoches, também, né! Com teatrinho, com muita contaço de história, com fábulas, focando naquela moral das fábulas. Acho que seria um trabalho assim, focado na oralidade e escrita.
P10	Lá na sala de recurso, uma das coisas que eu ainda tenho no papel é a prática dessas do algoritmo, montar a operação e resolver é início assim para ver como é que eles se encontram e começando pelo sistema de numeração decimal que é o que chega bem defasado... a casa da unidade dezena e centena no máximo até centena para ver que nível ele se encontra nesse sentido.
P11	Vamos pensar em uma criança disléxica, ela tem uma oralização geralmente muito boa, então primeiro eu ia pedir para criança montar essa fábula de maneira oral para mim, eu poderia colocar, fazer um trabalho em dupla, onde ele falasse, ele ditasse e um colega escrevesse, né! Mas, não fazer isso como se fosse uma atividade só para ele pensando na sala de aula... dá para organizar esse trabalho para turma toda para que ele não sinta que está fazendo uma coisa diferente que só ele faz.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 8 – Tema 3: As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos

Participante	Expressão
P1	Eu comecei a trabalhar com o caderno, com caderno de desenho com atividades impressas porque ao olhar do professor da sala a gente trabalha só com jogos, você não está fazendo nada, só está brincando.
P2	[...] tenho trabalhado com eles a sensibilidade, os sentimentos, as atividades que a gente os envolve. Por exemplo, eu gosto sempre de, no início do ano, fazer aquela atividade da caixinha de surpresa, tirar um sentimento, descrever o que ele é, porque, muitas vezes, eles têm dificuldades de expor seus sentimentos. [...] eu gosto de deixar eles fazerem... brincarem... construir... eles sentem que estão sendo valorizados.
P3	[...] nossa sala tem muitos recursos como material dourado, bastante jogos, material lúdico, recursos tecnológicos, uma infinidade de coisas.
P4	[...] nesse caso, eu iria sugerir para professora e eu trabalho com material concreto com toda a turma, não só com aquele aluno que tem dificuldade, é importante trabalhar com problemas de aprendizagem e também dar o tema para eles pesquisarem, [...] enriquece o aprendizado.
P5	Tem que ver os caminhos pelos quais as crianças aprendem, é visual, é auditivo, é tátil, então é de suma importância o professor primeiramente pesquisar qual é a área que o aluno mais consegue aprender, de qual forma? É através de ouvir, vai trabalhar uma música, através de rima, vai introduzir a matemática usando recursos, é... diversos recursos que ele possa pegar, que ele possa tocar, que ele possa sentir, porque aí é o tato, são os recursos diversos que ajudam na aprendizagem, mas também no desenvolvimento desses alunos.
	[...] às vezes, a gente pensa que já sabe, mas quando participam de alguns jogos, vê que a criança também tem dificuldade e aí vai ajudar tanto ele quanto as outras

(continua)

(conclusão)

Participante	Expressão
P6	crianças da sala de aula. É bem importante ter opções, mostrar o conteúdo por meio de jogos, criar com eles, fazer recortes, fazer que eles escrevam, montem, participem, e não esquecer que eles participam quando valorizamos o que eles fazem.
P7	Material concreto é absurdamente rico, ele é fantástico, quantos alunos na sala gostariam de ter um saquinho com o material, estamos pouco a pouco ganhando materiais novos, tecnológicos. Com esses materiais, os alunos podem mostrar o que estão aprendendo, é bom porque se mostram sem a pressão das provas, mostram o aprendido porque estão em ação, estão construindo, apesar de parecer coisa boba, efetivamente é uma coisa que funciona.
P8	Então, você inicia o conteúdo, né, seja lá uma sequência numérica, ou seja, uma adição, algo que você esteja trabalhando com a turma, então você inicia com a turma toda [...], você leva a criança para o canto da matemática ou traz material desse canto para que ele utilize na carteira. Lembrando que esse material pode ser usado com as outras crianças [...]. Então aqui eles participam mais ativamente, tem muitos jogos, tem computador... tem uma infinidade de coisas que eles podem participar e demonstrar como estão aprendendo.
P9	O professor enche o quadro, escreve demais, eles se perdem, não conseguem aprender, e se for assim, na SRM não vai ser diferente.
P10	Eu ofereço aqui na sala de recursos as atividades lúdicas, com jogos e outros recursos, aí vou “casando” os jogos, o lúdico com atividades e a menina está aprendendo, “crescendo”, “melhorando”, se desenvolvendo, né!
P11	Tem várias crianças com deficiência na mesma sala então, assim, mudar um pouco dessa questão de prática de livro didático e quadro e copie e responde, né! Então acho que a gente teria que trazer para a sala de aula uma aprendizagem mais prazerosa para o aluno não só na disciplina de matemática, mas em todas com figuras! Outras opções, mas atividades interativas entre os alunos também, atividades que não seja só a leitura de livro e caderno. [...] práticas diversas são ótimas, todos vão se beneficiar disto, porque você pode trabalhar muitos conteúdos. Usar no caderno as operações... tudo que for possível que se torne mais interessante e atrativo para a criança aprender a ler e escrever.

Fonte: A autora (2022).

Os temas permitiram-nos criar os títulos preservando a concisão e a coerência das falas das participantes, à luz da pergunta e do objeto desta pesquisa, considerando a sua história – conforme Braun e Clarke (2006), cada relato tem em si uma história.

Por fim, a Fase 6 configurou-se pelo relatório que explicita a história contada pelos dados. Nessa fase, os dados “vivos”, extratos das falas, foram analisados à luz da teoria abordada ao longo da pesquisa teórica. Notadamente, nessa fase, foi possível retomarmos aos dados iniciais transcritos nos quadros descritivos, os quais foram basilares para a configuração dos códigos e dos temas de análise.

Braun e Clarke (2006) ressaltam que, embora haja pontos positivos pelo fato da análise temática ter flexibilidade, não significa que haverá o descuido com a manutenção e o rigor teórico, pois isso poderia causar desvantagens ao realizar a análise.

Tendo a compreensão de que a análise temática faz relação com o que é

flexível e útil do que foi pesquisado, os temas foram definidos seguindo os passos indicados anteriormente, considerando as respostas das participantes da pesquisa ao roteiro de entrevista semiestruturado. Outra questão importante referente aos procedimentos de análises diz respeito às análises acerca do perfil acadêmico profissional das participantes e às análises acerca das demandas apontadas por elas, as quais, além de contribuir para a consolidação do *e-book* autoformativo, permitiram o consubstanciamento das análises sobre as falas dos sujeitos.

Fundamentada na pesquisa de abordagem qualitativa, a qual ampara uma interpretação subjetiva das informações e atribui condição para uma interação dialógica entre a pesquisadora e o participante da pesquisa, Triviños (2011, p. 129) destaca que: “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Com isso, evidenciamos a importância de cada resposta ou apontamento dos professores durante a pesquisa.

Assim, enfatizamos que a pesquisadora buscou se apropriar e compreender os relatos das participantes da pesquisa, visando enaltecer suas experiências e corroborar a análise interpretativa de modo qualitativo. Com isso, procurou interpretar os dados por meio da análise temática, a qual é “[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5).

Com a realização da análise temática, tivemos condições para a compreensão das respostas das participantes da entrevista com certa flexibilidade, descartando qualquer rigidez. Além disso, possibilitou que os dados fossem compilados de modo semelhantes e diferentes, permitindo construir análises qualitativas, o que corrobora a afirmação de Braun e Clarke (2006, p. 3) quando afirmam que, por meio “[...] da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. Após a apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, passamos, na sequência, a uma breve apresentação do produto educacional.

3.3 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O *e-book* autoformativo é intitulado *Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor de Sala de Recursos Multifuncionais*. Ele foi desenvolvido como parte integrante desta dissertação de Mestrado, intitulada

Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

A escolha pela elaboração do *e-book* originou-se a partir da inquietação da pesquisadora de que há necessidade de propor-se um material didático autoformativo, que contribua para um estudo autônomo e interativo do professor, a fim de possibilitar a implementação de práticas pedagógicas que atendam aos estudantes matriculados no AEE.

Assim, após a coleta e a análise de dados relativos ao campo de demandas formativas no roteiro de entrevista semiestruturado, constatamos o interesse dos professores por recursos formativos acerca de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes matriculados na SRM, visto que há poucos materiais disponibilizados na área. Entretanto, compreendemos que o desenvolvimento cognitivo ensejado pelos sujeitos participantes da pesquisa tem relação com o que se vem apresentando neste texto e tem fundamento no DUA. As demandas formativas indicadas pelas participantes da pesquisa estão apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Demandas formativas apresentadas pelas participantes da pesquisa

Foco no ensino	Foco no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas em sala de aula, usando materiais de apoio para alunos autistas. • Metodologias diversificadas. • Orientação de como o professor do ensino regular deve realizar a avaliação de um aluno do AEE. • Práticas pedagógicas. • Uso de materiais alternativos. • Uso de recursos concretos. • Adaptação de atividades curriculares em sala. • Currículo flexível no Ensino Fundamental no 1° ao 5° ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações de como auxiliar o aluno na sua defasagem com material no concreto e por meio de outros recursos.

Fonte: A autora (2022).

O *e-book* está composto por uma apresentação inicial e três unidades: Unidade 1: Práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva; Unidade 2: Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais; e Unidade 3: Propostas de aulas pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

A primeira unidade está organizada com temas sobre práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva; a segunda unidade aborda o DUA e as suas contribuições na

prática pedagógica; e a terceira unidade contém os planos de aula elaborados pelas professoras. Além disso, a partir das contribuições da teoria do DUA, foram acrescentados a esses planos de aula elementos pautados nos princípios do DUA. A finalidade da terceira unidade consiste em colaborar para as práticas pedagógicas com indicativos de práticas nas quais os princípios do DUA são aplicados no cotidiano. Essa unidade é de caráter colaborativo, uma vez que contou com os esforços das participantes da pesquisa e da pesquisadora.

O *e-book* foi estruturado com sugestões de leituras de livros, indicações de filmes, infográficos e aprofundamento teórico para que o desenvolvimento da proposta tivesse uma face interativa, visando aprofundar a discussão e proporcionar autonomia de estudo ao professor. Assim, organizamos as unidades do *e-book* com tópicos de *links*, de lembretes, de questões para reflexões e de simulados de problemáticas de sala de aula.

O objetivo da elaboração do *e-book* consiste em ampliar o acesso ao conhecimento sobre a compreensão dos princípios do DUA e as contribuições do uso das metodologias ativas como práticas pedagógicas aos professores de SRM. Esse objetivo atende às demandas apresentadas pelas professoras participantes, considerando que, em sua totalidade, indicaram a necessidade de práticas diversificadas, recursos variados e adaptações curriculares. Dentre as demandas, as participantes indicaram, ainda, a necessidade em torno da construção de jogos com materiais recicláveis, da construção de jogos virtuais, do autismo e da alfabetização. Para tanto, entendemos que essas demandas requerem a organização de oficinas formativas, o que foge às características desse *e-book*. Cabe ressaltarmos que as demandas indicadas pelas docentes não excluem saberes que elas apresentam, por isso lançar mão desses saberes de forma planejada e sistematizada pode evidenciar práticas inovadoras no espaço da SRM.

Diante disso, destacamos com Tardif e Raymond (2000, p. 213) a afirmativa de que “[...] o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso”. Dessa forma, possibilitar uma reflexão das ações do trabalho docente é oportunizar novos saberes e engajamento para uma atuação profissional que atenda às necessidades dos estudantes. O produto educacional materializado no *e-book* autoformativo foi elaborado, assim, visando não apenas os professores do AEE, mas todos os demais públicos que tenham interesse na temática da Educação Inclusiva.

Como meio de divulgação do *e-book*, ele será disponibilizado na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *site* do Programa Profei da Unespar³, no ícone “Dissertações e produtos intelectuais”. O produto foi desenvolvido visando a realidade da SRM do campo de pesquisa. As SRMs são ofertadas no contraturno das aulas regulares para estudantes com deficiência intelectual, visual ou auditiva, transtorno de aprendizagem e transtorno do espectro autista, com a finalidade de complementar a aprendizagem. As SRMs, como já assinalamos, fazem parte das instituições de ensino municipal e estadual, localizadas em uma cidade do litoral paranaense. Foram estruturadas dentro do modelo padrão de SRM definido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c). Entretanto, houve poucos investimentos relacionados à infraestrutura e à aquisição de materiais tecnológicos após a abertura das SRMs, o que tem explicitado precariedade e necessidade de atualização.

Apesar de se ter as orientações definidas no manual do MEC (BRASIL, 2010c) no que tange aos recursos para as SRMs, percebemos que a utilização adequada deles também requer formação continuada. Nesse contexto, buscamos, com a elaboração do *e-book*, oportunizar condições de aperfeiçoamento aos docentes, com subsídio teórico para que pudessem planejar ações pedagógicas, nas quais os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar diversas formas de expressão do conteúdo, engajar-se no processo de aprender e expressar o aprendido de forma diversificada. Assim, buscamos elucidar no *e-book* os fundamentos e os princípios do DUA.

O **contexto de ensino** da SRM é o mesmo da sala de aula regular; todavia, na SRM, requer-se mais articulação com o desenvolvimento das FPS e, portanto, a complementaridade dos processos de aprendizagem vivenciados em sala de aula regular. Assim sendo, nossa problemática de pesquisa está explicitada em práticas que não se diferenciam do que se faz em sala de aula regular. Desse modo, destacamos a importância de elaborar o *e-book* não apenas para os professores do AEE, mas para todos os interessados na temática da Educação Inclusiva, para que, a partir do aprofundamento teórico sobre o DUA e as metodologias ativas, bem como o acesso a planos de aula, os interlocutores possam protagonizar novas

³ Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/>. Acesso em: 23 set. 2022.

possibilidades de práticas pedagógicas na SRM e contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Dessarte, contribuir para a aprendizagem de todos os estudantes e pensar sobre novas perspectivas de práticas pedagógicas é o intento principal desse *e-book*, quando busca a **alteração do contexto** de ensino e de aprendizagem das SRMs.

A elaboração desse *e-book* foi embasada nos fundamentos teóricos sobre práticas pedagógicas, inclusão escolar, metodologias ativas e DUA, a fim de possibilitar o aperfeiçoamento da prática docente. Dessa maneira, com a apresentação e a possibilidade de autoformação pelo *e-book*, esperamos que os professores possam vislumbrar alternativas para desenvolver práticas pedagógicas no AEE e para que sejam capazes de realizar um trabalho pensado e planejado a atender o estudante na perspectiva inclusiva.

Para tanto, diante da problemática desta pesquisa, a qual se refere ao uso de práticas pedagógicas que reproduzem o que o regente ensina em sala de aula com os estudantes da SRM, e levando em conta o predomínio do uso do caderno como forma para denotar conhecimentos, bem como a rigorosidade dos planos de aula do AEE que não priorizam as especificidades de aprendizagem dos estudantes e ratificam um processo de ensino calcado na transmissão de conteúdos, delineamos como **objetivo geral**: Ampliar o acesso ao conhecimento sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e sobre as contribuições do uso das metodologias ativas como práticas pedagógicas aos professores de Sala de Recursos Multifuncionais.

No intuito de responder ao objetivo geral, o *e-book* tem como **objetivos específicos**: promover reflexões acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem e do uso das metodologias ativas; e delinear alternativas metodológicas, a fim de contribuir para a alteração das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado de Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesse direcionamento, o *e-book* tem a seguinte organização: apresenta três unidades, sendo a terceira unidade construída com as contribuições das professoras participantes da pesquisa. As unidades do *e-book* buscam explicitar, no processo autoformativo das docentes, aspectos referentes aos fundamentos e aos princípios do DUA e às contribuições do uso das metodologias ativas como práticas pedagógicas do AEE.

Na primeira unidade, o professor é levado à leitura de textos, a situações

problemas para reflexões, a questionamentos, a lembretes e ao saiba mais. A segunda unidade segue o mesmo direcionamento da primeira, situando aspectos referentes ao DUA e às suas contribuições para as práticas pedagógicas. A terceira unidade desenvolve-se pela apresentação de planos de aula colaborativos, os quais foram cedidos pelas participantes da pesquisa, a fim de que fossem implementados com os princípios do DUA, a saber: i) proporcionar modos múltiplos de representação/apresentação; ii) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; iii) proporcionar modos múltiplos de engajamento e envolvimento. Assim, os planos de aula enviados pelas participantes estão implementados com ações e estratégias que evidenciam formas diversas de apresentação do conteúdo, desafios que promovam o engajamento dos estudantes e formas diversificadas de ação e de expressão.

O caráter autoformativo do *e-book* desenvolve-se por meio de sugestões de leituras, de indicações de filmes, de lembretes, de questões para reflexão, de infográficos e outros, para que se configure de modo interativo e permita aos leitores o aprofundamento na discussão que permeia a temática das práticas pedagógicas. Com isso, buscamos explicitar possíveis “caminhos” para a atuação protagonista do estudante matriculado no AEE.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos as análises e a discussão dos dados produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. As análises seguem os preceitos da pesquisa qualitativa e, inicialmente, traçamos o perfil das participantes, a fim de elencarmos os elementos respondidos pelos sujeitos, em busca de evidenciar relações em torno da temática da pesquisa. Em seguida, apresentamos as análises dos demais dados, os quais estão organizados em três temas, sendo eles: 1. O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno; 2. O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras; e 3. As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos.

4.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES

Nesta subseção, discorreremos sobre o perfil das participantes, em busca de desvelar relações entre o perfil acadêmico, no que se refere à formação continuada e à atuação profissional. A formação e o tempo de atuação no AEE estão apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Formação e tempo de atuação no AEE

Nome	Graduação	Pós-Graduação	Área	Tempo de atuação no AEE
P1	História e Artes Visuais	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial Inclusão e Altas Habilidades	11 a 15 anos
P2	Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Deficiência Intelectual	1 a 5 anos
P3	Letras Português	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial	6 a 10 anos
P4	Letras Português	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial Inclusiva	11 a 15 anos
P5	Normal Superior	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial Inclusiva e Neurociência	6 a 10 anos
P6	Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Educação para inclusão da diversidade especial e social e Psicopedagogia	1 a 5 anos
P7	Letras Português e Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia	6 a 10 anos
P8	Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial	Mais de 20 anos
P9	Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial	6 a 10 anos
P10	Pedagogia	<i>Latu Sensu</i>	Educação Especial	6 a 10 anos
P11	Letras Português	<i>Latu Sensu Stricto sensu</i>	Educação Especial Libras e Educação Especial	Mais de 20 anos

Fonte: A autora (2022).

Conforme podemos verificar no Quadro 10, cinco das participantes são graduadas em Pedagogia, quatro em Letras Português, uma em Artes Visuais e História e uma em Normal Superior. O destaque está na formação continuada das participantes, uma vez que dez têm Especialização, e uma, além da Especialização, também tem Mestrado. Notadamente, todas apresentam Especialização na área, sendo em Educação Especial um total de sete professoras e uma em área específica do PAEE, e três em Educação Especial Inclusiva e diversidade com Neurociência, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia.

O tempo de atuação no AEE merece destaque, visto que apenas duas das participantes têm entre um e cinco anos de atuação, cinco atuam entre seis e dez anos, duas atuam entre 11 e 15 anos e duas atuam há mais de 20 anos no AEE. Essa informação é um tanto importante para a nossa análise, dado que nos permite refletir sobre o fato de que as práticas que essas docentes desenvolvem na SRM têm nuances de variadas formas de atuação e de relação frente ao público da Educação Especial. É possível inferirmos que várias dessas docentes tiveram formação na área no contexto em que o modelo biomédico predominava nas discussões, nas políticas e nas práticas voltadas à Educação Especial.

Em acordo com o apontado por Sacristán (2000), as experiências, as vivências e as construções que se consolidam ao longo do ser docente influenciam nas decisões que a atuação docente requer; em outras palavras, as práticas nas quais os docentes investem não estão isentas de um arcabouço de conhecimentos que foram sendo produzidos ao longo de seus anos de atuação na área.

Os conhecimentos que contribuem para a construção da identidade docente e substanciam as práticas dos professores têm relação com a formação que receberam. Dito dessa forma, cabe observarmos os anos de atuação das docentes no AEE para a constatação de que a formação na área da Educação Especial desses sujeitos tem forte relação com o modelo médico. Isso porque os cursos de Pós-Graduação só mais recentemente apresentam discussões em uma perspectiva mais inclusiva e articulada a uma abordagem social, em que a dimensão biológica não determina as possibilidades do sujeito, senão as condições que o meio disponibiliza ou não.

Quando assinalamos que o tempo de atuação no AEE desvela, também, a dimensão da formação que a docente vivenciou na área da Educação Especial não significa que houve uma estagnação no processo formativo. Na hipótese de o professor não ter buscado se atualizar na área da Educação Especial ou em demais

áreas, os dados que levantamos não nos possibilitam uma análise mais aprofundada sobre isso.

Contudo, cumpre ressaltarmos que as considerações feitas sobre nossos temas de análise desvelam reflexos de práticas muito difundidas na Educação Especial, sobretudo, anteriores ao ano de 2008, quando o país divulgou o documento da Pneepei (BRASIL, 2008). Conseqüentemente, difundiram-se discussões sobre a abordagem social da deficiência, sobre o capacitismo, sobre a influência do modelo biomédico na educação das pessoas com deficiência.

A alteração nas práticas de relação e de interação frente à pessoa com deficiência relaciona-se às constantes reflexões vivenciadas em contextos de formação continuada. As participantes relataram a necessidade de formação continuada, de que se ofertem processos formativos no cotidiano da escola envolvendo todos os docentes. Todavia, ficou evidente, também, o predomínio da desmotivação pelo aperfeiçoamento acadêmico.

Segundo Pires (2021), o caso da desmotivação profissional

[...] está fortemente relacionado à desvalorização do trabalho que enfrenta no seu dia a dia, e inclui a falta de respeito por parte dos alunos, falta de apoio governamental em termos de melhores investimentos, remuneração, condições materiais, instalações e outras tantas demandas não atendidas. (PIRES, 2021, p. 33).

Tal afirmação corrobora os apontamentos de várias participantes da pesquisa, que relataram a desvalorização que os professores vêm recebendo dos órgãos públicos, como baixo salário, falta de investimentos na educação, salas de aula superlotadas, falta de recursos para trabalharem, ambientes escolares com falta de manutenções, carga horária exaustiva, falta de apoio ao docente, sobretudo no contexto de inclusão, no qual os professores de AEE acabam por assumir a responsabilidade pela inclusão do aluno na escola. Tal evidência revela o que foi percebido nas análises dos temas, que diz respeito à ausência de trabalho colaborativo na escola e à visão “tradicional” de Educação Especial, que, historicamente, incumbiu ao professor especialista a responsabilidade pelos estudantes PAEE.

Por fim, sobre o perfil profissional, cabe ressaltarmos que o fazer docente se materializa nas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, configuram um modo de ser e de fazer muito arraigado ao processo formativo que se teve. Assim, a forma de atuação resulta, em grande medida, dos processos formativos que expressam a

concepção que será tecida acerca de um dado tema. Por isso, analisar o processo formativo permite compreender a atuação docente frente às problemáticas que se apresentam na escola. Assim sendo, as problemáticas vivenciadas e discutidas nesta pesquisa consolidaram nossos temas de análises, os quais apresentamos nas próximas subseções.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO AEE: REFORÇANDO A SALA DE AULA A PARTIR DO DIAGNÓSTICO DO ALUNO

Neste tema de análise, apresentamos as reflexões possibilitadas a partir da articulação entre teoria e prática, perpassando por reflexões que dialogam com a temática, o problema e os objetivos desta pesquisa.

A Educação Inclusiva, no contexto brasileiro, teve seu início na década de 1990 e possui como marco legal a Constituição da República Federativa do Brasil, em específico os Arts. 205 e 206, que referendam a educação como direito de todos os cidadãos e dever do estado independentemente de condições diversas, incluindo a condição de deficiência, premissa da igualdade e da qualidade (BRASIL, 1988). Nesse sentido, ratifica-se no Inciso I, do Art. 206: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, p. 137.). Ainda na Constituição Federal, estabeleceu-se, em seu Art. 208, inciso III, que o Estado deve garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, p. 138). Tal indicativo vai sendo reafirmado em demais documentos normativos do Brasil, como na LDB (BRASIL, 1996) e em outras legislações.

Nessa linha de análise, é importante fazermos uma breve retrospectiva acerca do contexto de configuração do AEE no país. Na promulgação da LDB de 1996, novos contornos foram sendo visualizados acerca da Educação Especial, a qual, até então, era institucionalmente desvinculada da educação geral. Assim, passou a ser definida, no Art. 58, como modalidade da educação escolar (BRASIL, 1996), apesar de ainda manter as prerrogativas para a alocação de espaços distintos como os de escola especial.

O indicativo da Educação Especial como distinta da educação geral é reforçado pelo Art. 59, inciso III, quando se atribui que os sistemas de ensino assegurarão para o PAEE professores especializados para o AEE e

professores capacitados para integração de estudantes com deficiência nas salas comuns (BRASIL, 1996). Tal conotação é emblemática, uma vez que colabora para que visões e concepções de um modelo de Educação Especial organicista se perpetue nas práticas educativas.

Os novos direcionamentos normativos, sobretudo após os anos 2000, representaram avanços, como o que se visualizou no advento da Pneepei (BRASIL, 2008), quando assinalou sobre a necessidade de que estados e municípios organizassem suas ações no sentido de transformarem “[...] os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008, p. 4). Além disso, é nesse documento que foi alterado o público da Educação Especial para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, o conceito de Educação Especial passou a ser entendido como

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 1).

Como podemos perceber, há significativa ênfase no AEE como recurso e serviço sem que seja enfatizada a ideia de uma proposta pedagógica. Com isso, o AEE configura-se como um “[...] serviço da política de educação inclusiva para os alunos com deficiência” (VAZ, 2013, p. 68).

O Decreto N° 7.611/2011 “[...] dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011, n.p.). Além disso, manteve em vigência a Resolução N° 4/2009, a qual: “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p. 17).

Nessa breve retomada do histórico do AEE, é possível compreendermos as formas de agir, de interagir e de relacionar-se com as práticas que se desenvolvem no espaço materializado pela SRM. Em acordo com Bueno (2008), considerando a educação na perspectiva inclusiva, pressupõe-se tratar de um fenômeno que se desvela na nova missão da escola. Esse contexto representou a ruptura com práticas antes integracionistas, em que o modelo médico terapêutico determinava o “formato” das práticas educacionais.

O AEE apresenta algumas especificidades que o define como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos a ser ofertado na dimensão

complementar, em que os apoios são disponibilizados aos estudantes contidos no grupo PAEE que são atendidos em SRMs, ou na dimensão suplementar, quando os apoios são desenvolvidos em SRM, direcionados ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Entretanto, cumpre destacarmos que essa ênfase na ideia de “serviços” e de “recursos” das SRMs, por vezes, podem direcionar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, mantendo-as muito próximas à concepção organicista de cunho médico.

Além disso, a dimensão complementar ou suplementar indicada nos normativos legais acerca do AEE, como a Pneepei (BRASIL, 2008) e o Decreto N° 7.611/2011 (BRASIL, 2011), tem sua importância referendada na Declaração de Salamanca, ao assinalar que é “[...] um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (BRASIL, 1994, p. 12). Isso também é afirmado por uma das participantes da pesquisa, como na seguinte fala: “[...] eu faço uma complementação na sala de recursos com outros recursos, né!” (P8, 2022).

Nesse contexto, seja na dimensão complementar ou suplementar, o AEE está direcionado para o atendimento “diferenciado” do que ocorre em sala de aula, mas muito articulado do ponto de vista dos objetivos, a fim de atender às necessidades e às especificidades de cada estudante, de modo a efetivar a sua aprendizagem. No entanto, sua proximidade com a Educação Especial calcada na concepção biomédica desvela, no seio do trabalho docente, uma excessiva preocupação com laudos e características biológicas, conforme demonstram as falas de P4, P5 e P2 respectivamente: “As práticas que a gente coloca é depois de analisar o que veio de um especialista, né?” (P4, 2022); “Os TDAH são desatentos, precisam identificar o tipo e não os julgar” (P5, 2022); “[...] tem que analisar os níveis do autismo, conhecer essa criança” (P2, 2022).

As expressões dessas participantes são elucidativas e reportam a premência em se concretizar a inclusão no sentido mais amplo, quer dizer, a inclusão enquanto princípio que assegura a aprendizagem a todos os estudantes, de forma que as transformações, para além do prescrito nas legislações, sejam consolidadas. Segundo Glat e Blanco (2015, p. 16): “Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos”.

Essa ideia é corroborada por Bezerra e Araujo (2014), quando assinalam que as instituições de ensino ainda necessitam se readequar para promover uma nova ética em um novo fazer político pedagógico. Falas contrárias ao que foi apontado pelos teóricos foram constatadas entre as participantes:

[...] o autista é assim, ele é repetitivo. Então, eu aproveito esse momento de repetição dele, essa situação própria dele. Ele gosta porque ele vai repetir, repetir, repetir e eu uso tudo que eu entendo! Isso vai melhorar para o aluno? Eu uso! (P2, 2022).

Sem a pretensão de adentrarmos áreas específicas da deficiência, cumpre destacarmos que “[...] é necessário basear-se na forma de compreensão das pessoas com autismo que é totalmente diferente da nossa” (FONSECA, 2014, p. 82). Contudo, ao considerarmos que o professor deve buscar desenvolver as potencialidades do estudante abandonando o pensamento de incapacidade, a prática de “repetir, repetir” pode não garantir o aprendizado de fato.

Nessa linha de pensamento, Cavaco (2014) assinala que a mudança de pensamentos e de práticas é necessária para atingir um conhecimento completo, em que os objetivos possam ser concretizados. Conforme a seguinte fala: “O TDAH eu tenho que fazer primeiro uma observação pra ver no nível de aprendizagem que ele tá [...], porque como eles têm dificuldade de concentração, eles precisam registrar” (P8, 2022), podemos dizer que a centralidade do trabalho pedagógico nas questões orgânicas, quer dizer, no TDAH e hiperatividade, é questionável, uma vez que vai na contramão do que se tem de finalidade para as SRMs. Nesse espaço é preciso “[...] oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas [...]” (FARIAS; SANTOS, 2020, p. 5).

Ainda, sobre a centralidade em questões orgânicas e em laudos, cabe analisarmos a seguinte fala: “[...] primeiramente, a gente precisa analisar qual o grau do autismo” (P6, 2022). A busca por laudos e por questões biológicas, como já assinalamos, tem sido questionada por pesquisadores e por profissionais da área educacional que entendem que o meio social tem forte influência sobre as condições biológicas do sujeito. Assim, reportamo-nos ao alerta de Martins (2011), quando propõe uma reflexão sobre as conotações atribuídas às diferenças dos estudantes PAEE pela relevância e pela frequente qualificação de aspectos faltantes em detrimento das habilidades que possuem.

Esses apontamentos têm impulsionado questionamentos acerca do trabalho

pedagógico desenvolvido na SRM, a fim de que se deixe de lado aspectos que possam gerar rótulos e estigmas aos estudantes PAEE, o que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem desses alunos.

Nesse contexto, a SRM adquire grande importância para a implementação e para a efetivação da inclusão, ao passo que se ofereça condições para o sujeito superar “[...] necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas” (FARIAS; SANTOS, 2020, p. 5). Com isso, garante-se “[...] o direito de todos, independentemente, das diferenças individuais” (BELTHER, 2017, p. 23).

Garantir o direito de todos leva-nos a refletir sobre as possibilidades e as condições reais das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos docentes atuantes no AEE, em específico na SRM, ressaltando que: “No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva” (MARTÍNEZ, 1997, p. 74). Desse modo, não se desconsidera que a inclusão requer a articulação de várias áreas, porém quer se ressaltar o fato de que é no espaço pedagógico que a inclusão é percebida em toda sua abrangência.

Assim, é importante refletirmos acerca das práticas pedagógicas, as quais se desenvolvem pelo trabalho pedagógico do docente e que são pautadas de intencionalidade. A eficiência do trabalho pedagógico docente não está distanciada das condições concretas da realização das práticas pedagógicas e, logicamente, das formas de se organizar e se estruturar as escolas, que, por sua vez, se relacionam com a dimensão política.

De fato, o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM revela-se na complexidade da própria prática pedagógica e na complexidade que se desvela no trato com a heterogeneidade. No entanto, não é possível negligenciarmos os desencontros entre os processos formativos de professores, o ideário de inclusão escolar e a concreticidade que se vivencia nas escolas no delineamento e na configuração das práticas pedagógicas.

A lógica de desencontros foi também visualizada no nosso campo de pesquisa, uma vez que, quando analisamos o perfil das participantes, todas que atuam na SRM têm formação para atuar na área. Isso sugere a desarticulação, dado que o mesmo sujeito que recebe formação com uma suposta habilitação para lidar com a diferença no seio das práticas vai centrar o “olhar” sobre a diferença como determinante das potencialidades, com pautas comparativas entre os estudantes. Como afirmou uma

das participantes:

Quando eu vou trabalhar com recursos e mesmo sendo aluno da Educação Especial inserido na sala de aula, eu penso na avaliação dele no desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do seu nível de conhecimento. A partir do nível de conhecimento do aluno, é bom fazer um diagnóstico, né? A partir das primeiras atividades, você vai fazendo esse diagnóstico, a partir desse diagnóstico é que você vai aprofundando ou vai inserindo alguns conhecimentos. (P1, 2022).

Esse contexto relaciona-se à negação de que a compreensão do histórico das relações entre sociedade e deficiência e, posteriormente, entre escola e deficiência, evidencia que as marcas hierárquicas de poder entre categorias e binarizações como normal e anormal, eficiente e deficiente, entre outras, desenham, também, formas de relações pedagógicas. Somente com a compressão dessa lógica, é possível avançar por meio de práticas inclusivas na escola e promover rupturas em ações como as que foram comentadas por uma das participantes:

Eu procuro trabalhar aqui de uma forma assim, mas simplificando as atividades, diminuindo o número de atividades. Após analisar o que vem no laudo, começo o trabalho [...], trabalho sinalização horizontal e vertical, quando você trabalha as partes do corpo. (P7, 2022).

A fala de P7 alerta-nos para a necessidade de pensarmos uma escola com a capacidade de reconhecer as diferenças como possibilidade de emancipação e de avanços cognitivos, culturais e sociais, afastando-se de práticas e de visões em que as diferenças biológicas determinam ou inferiorizam as possibilidades do humano. Nesse sentido, cabe o alerta de Oliveira (2002), quando assinala que:

As práticas pedagógicas em sala de aula não estão desvinculadas das concepções que fundamentam o pensar do professor. Embora, muitas vezes, o próprio professor não esteja consciente disso, são suas representações acerca da deficiência e da educação especial que sustentam sua ação educacional. Essas representações são formadas a partir da leitura sobre educação (inclusive de temas como avaliação, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, política educacional etc.), da vivência e das interações sociais em que os sentimentos são partilhados e a partir dos quais são construídas as suas teorias, permeadas pelo conhecimento científico, mas também pelo conhecimento do senso comum. São todos esses elementos – o científico e o do senso comum – que compõem o pensar do professor e dirigem sua ação pedagógica. (OLIVEIRA, 2002, p. 247-248).

Vygotski (1998, p. 118) enfatiza que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Entretanto, a prática pedagógica desvelada está inserida em um ciclo de repetições que ora retoma os conteúdos que seriam mais pertinentes à Educação Infantil, ora retoma a repetição de conteúdos que o estudante não consegue acompanhar em sala

de aula, como nos fala P10.

[...] os alunos têm pouco vínculo com os conteúdos [...], então eu preparei atividades de coordenação motora, fiz trilhas com palitos coloridos com várias linhas, curvas, linhas diagonais, em forma de escadinhas, eu fiz de papelão e fiz o furinho para eles colocarem os palitos... são casos bem... eles se interessaram pelo material... entende? (P10, 2022).

É fato que o trabalho pedagógico na SRM diz respeito aos objetivos educacionais que são vividos pela sociedade, os quais constituem a cultura escolar e se expressam nos modos de fazer e de pensar o cotidiano de professores e alunos (SILVA; MENDES, 2012). Nesse viés, Sacristán (2000) destaca que o currículo e as práticas que se desenvolvem em sala de aula dizem respeito às concepções que se tem sobre o ensinar e o aprender. Para o autor,

[...] as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se ligam mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e as formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado. (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Essa linha de análise, quando o “olhar” se volta para o contexto da SRM ligada à Educação Inclusiva, permite identificar influências, conforme Moreira e Baumel (2001), provenientes do assistencialismo, da filantropia e da reabilitação. Essa intrínseca relação diz respeito à própria história da Educação Especial. Por isso, não raro, ações que denotam a área do assistencialismo, da filantropia e da reabilitação não são incomuns, ainda hoje, na organização dos serviços e dos atendimentos no AEE. Tais características têm referências nas experiências profissionais dos professores de Educação Especial, de forma mais ou menos acentuada, conforme o contexto em que o professor obteve a formação na área e se está em processo de formação continuada frequente.

Aqui caberia uma análise acerca do perfil acadêmico e profissional das participantes, quando fica perceptível um número significativo das formações em Educação Especial e quando se observa o período de atuação, o qual nos permite depreender que o modelo formativo em Educação Especial se refere à Pós-Graduação *lato sensu* de aderência muito forte ao modelo médico terapêutico de se relacionar com a deficiência. Retomando Sacristán (2000), cabe destacarmos que são as perspectivas e os conhecimentos, as experiências e os ideários que se constroem ao longo do ser docente que vão contribuir no direcionamento dos dilemas encontrados na decisão das metodologias e na seleção dos conteúdos que serão

trabalhados, como podemos perceber na fala de P2:

[...] minha aula é voltada para... de acordo como ele recebe esse conhecimento, eu tenho alunos, eu faço meu planejamento e eu percebo, lá pelas tantas, que o aluno apresenta áreas de habilidade e muito acentuadas, até o caderno de caligrafia eu vou trabalhando com ele, eu faço a letra, eu dou atividade já pontilhada para que ele reelabore o formato da palavra [...]. Então eu vou refazendo com o aluno todos os passos da escrita, eu refaço o alfabeto com ele, eu dou atividades de movimento, por exemplo a letra. [...] o autista é assim, ele é repetitivo. (P2, 2022)

Embora tenha ficado evidente a forte relação das práticas desenvolvidas com a formação continuada dos professores, segundo o tempo histórico que foi realizada e o tempo de atuação das participantes, foi possível percebermos, também, preocupações diante das demandas atuais que trazem à tona questionamentos acerca da atuação da Educação Especial, do AEE e dos profissionais do AEE, no que se refere ao seu papel de complementaridade, sobretudo na perspectiva de que o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE reflita na aprendizagem do estudante.

Assim, propiciar práticas que reflitam na aprendizagem dos conteúdos escolares por parte do estudante desvela uma prática cuja efetividade pode ser questionada. Não raro, as participantes da pesquisa assinalaram trazer os conteúdos de sala de aula para trabalharem na SRM, como declarou P1: *“Então, na verdade, com esse aluno [com transtorno do espectro autista], eu dou continuidade ao conteúdo escolar do ano, ele está no 6º ano”* (P1, 2022). Com efeito, essa relação é desejável, todavia é necessário que se compreenda qual é a dimensão dessa articulação entre o que se desenvolve na sala de aula e o que se desenvolve na SRM.

Em pesquisa realizada por Oliveira (2013, p. 147), foi constado que o trabalho desenvolvido na SRM se constitui “[...] em atividade de reforço escolar uma vez que os estudantes acompanhados no AEE procuram este espaço com dúvidas e atividades oriundas da classe comum”. Notadamente, a intervenção na SRM a partir dos conteúdos de sala de aula advém da decisão do professor do AEE. Entretanto, no entendimento político desse serviço, essa decisão descaracteriza a função do AEE, além de poder gerar sobrecarga ao docente, uma vez que, no engajamento de dar conta dos conteúdos de sala de aula, acaba por não agir frente ao desenvolvimento das FPS, aspecto de crucial importância para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Tal postura pedagógica ainda promove o distanciamento de práticas colaborativas, nas quais ambos os professores (AEE e regente) se colocariam em parceria para promover ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da

aprendizagem. Oliveira (2013) destaca, ainda, que a desarticulação entre os docentes reforça as dificuldades de aprendizagem, dado que não há “harmonização sistemática” com o que é desenvolvido na sala regular, senão apenas a reprodução daquilo que o estudante não conseguiu atingir em sala de aula. Importa ressaltarmos que as interações entre os docentes, no momento da elaboração do planejamento, concorreriam para “[...] sistematizar, com regularidade, as ações pedagógicas e de acompanhamento aos segmentos da escola, que, por sua vez, não demonstram o envolvimento necessário às demandas da Educação Especial” (OLIVEIRA, 2013, p. 210).

A desarticulação entre os docentes reflete a fragmentação do trabalho pedagógico no contexto da Educação Inclusiva e gera conflitos nos atendimentos às reais necessidades do estudante, além de consumir um “lugar” do professor da classe regular, normalmente distante, sem diálogo com a sala de recursos. Nessa perspectiva, “[...] a proposta do AEE substanciada na sala de recursos conforma-se com algo próximo a uma classe especial” (OLIVEIRA, 2013, p. 212); em outras palavras, uma classe em que há muita repetição dos conteúdos da sala de aula e poucos avanços nos aspectos cognitivos superiores, os quais complementaríamos as possibilidades de aprender conteúdos curriculares.

Em Vygotski (1998), é possível percebermos o quanto uma mediação pedagógica adequada se torna potente no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes. A indicação vigotiskiana anuncia que práticas voltadas a reforços primários de comportamento, de compensações ou mesmo terapêuticos, rumam ao contrário das melhores possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de estudantes com necessidades especiais e se encontram onde menos expectativas se tem, quer dizer, nas funções mentais superiores. No entanto, na linha contraditória, as práticas voltam-se, por vezes, ao “reforço” de conteúdos curriculares que a criança não conseguiu aprender em sala de aula. Como relatado por uma das participantes:

Vejo o tema, a disciplina que você vai trabalhar, então, como, por exemplo, você vai trabalhar matemática com uma criança autista, então a matemática ela tem que ter o uso 100% de materiais alternativos, mas materiais que você possa trabalhar tanto na sala de recursos quanto na sala regular. (P6, 2022).

Apesar de a participante indicar que seria uma abordagem para ser usada tanto na SRM quanto em sala de aula, o que se coloca em tela é o fato de ela levar para a

SRM os conteúdos da sala regular, considerando-se que, ao colocar recursos diferentes daqueles usados em sala de aula, seria suficiente para complementar o processo de aprender, como declara P10:

O que que eu fiz: eu pesquisei um caderno de coordenação motora, bem lindo e ali eu trabalho com giz de cera, com pincel, tinta guache, com massinha... trabalhamos os movimentos com os dedinhos. Montei outro quadro para trabalhar o início e o fim, para eles identificarem quando eles forem escrever letra inicial, letra final, saber o próximo, qual o segundo, o primeiro [...]. Fui pedindo para eles colocarem o botão na linha inicial. (P10, 2022).

As falas das participantes são ilustrativas para compreendermos o fato de o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE estar direcionado a “reforçar” o que se trabalhou em sala de aula, tendo como justificativa as “dificuldades”, as características ou os laudos que os estudantes apresentam. Nesse sentido, destacamos com Beyer (2006) que a

[...] “história didática” da educação especial ilustra isto muito bem: as escolas especiais sempre primaram por desenvolver práticas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais, acreditando na debilidade dos alunos em representar abstratamente. (BEYER, 2006, p. 104).

Segundo essa linha de análise, cabe ressaltarmos a centralidade em práticas indicadas como “lúdicas” por serem repletas de materiais concretos, como percebemos nas seguintes afirmativas:

Com alunos autistas, eu faço uso de atividades ampliadas, jogos pedagógicos, atividades com massa de modelar, desenho, e conversação, conto histórias para as crianças. (P9, 2022).

A metodologia que uso é, principalmente, aquela que eu possa desenvolver nos meus alunos que seriam recursos visuais, recursos que eles possam tocar, sentir, que eles possam expressar seus sentimentos. Até para desenvolver a desenvoltura e a integração entre o grupo mesmo, a socialização entre eles, que o autista precisa muito desta integração, socialização com os colegas. (P11, 2022).

Essas falas nos permitem reforçar que o bom ensino seria aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo capaz de impulsioná-lo (OLIVEIRA, 1997). A autora ressalta ainda que, por vezes, as práticas voltadas ao PAEE vêm sendo pautadas nos exercícios de atividades mecânicas e descontextualizadas dos processos de escolarização, que nem sempre garantem a aprendizagem. A ideia de usarem-se metodologias diferenciadas, estratégias e recursos não deveria pautar a educação em “treinamentos”, “reforços” e “materiais concretos”, mas intensificar a formação das FPS, essenciais para o desenvolvimento desses alunos. Segundo Vigotski (2022),

[...] precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve liberá-la do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. (VIGOTSKI, 2022, p. 67).

Com base nas palavras do autor, o excesso de visualizações concretas pouco contribuem para o desenvolvimento das FPS. Os pressupostos de Vigotski (2010) indicam que somente pelas experiências é possível impulsionar novas reações no indivíduo. Desse modo, a própria experiência e os saberes que os estudantes detêm podem funcionar como propulsores para o desenvolvimento das FPS.

Nesse contexto, a organização e o planejamento das práticas pedagógicas são ações fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. Quando Vigotski (2022) analisou o problema da deficiência intelectual, ele destacou a ação do meio social e o processo de produção cultural como de suma importância para se pensar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças com deficiência.

Assim sendo, o trabalho docente expressa práticas pedagógicas que refletem a dinâmica do próprio contexto. Como indicamos, as participantes compartilham, nas suas falas, tensões que vivenciam, ainda que inconscientemente, entre a formação que receberam, muitas vezes articulada ao modelo biomédico e às demandas do contexto atual, sobretudo após o advento da Pneepei (BRASIL, 2008), em que o clamor por práticas pedagógicas emancipadoras e promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano se tornaram patentes.

A forma como as práticas são desenvolvidas no nosso campo de análise materializam as tensões vivenciadas no cotidiano, como podemos constatar nas falas de P11, que ora lança mão de recursos e de práticas calcadas nas condições biológicas do estudante e, conseqüentemente, em suas possíveis respostas, ora afirma a necessidade de o estudante interagir com outros e a importância do planejamento. Assim, inferimos, nas falas que seguem, que há interesse para que as práticas sejam outras.

[...] estou trabalhando bastante assim com jogos para eles fazerem, tipo, para eles terem, já organizarem o pensamento deles. Estou trabalhando bastante também com oralidade com aquela história e mostrando as figuras daqueles que não conseguem responder, né? Eu tenho um aluno que ainda não conversa muito e para outros assim eu faço perguntas sobre a história e está sendo assim bem bacana trabalhar com essa parte da oralidade, vendo livro todas as vezes que eu atendo ele e também essa parte de jogos. (P3, 2022).

Primeiramente, trabalhar na individualidade não surte tanto efeito quanto trabalhar em grupo. Então estaria preparando para mais de um aluno... então um autista com mais

grupos de alunos com outras necessidades, porque, na sala de aula, tem várias, né? Então poderia estar me preocupando e planejando para isso. (P11, 2022).

É possível constatar, a partir dessas falas das participantes, um modo de preocupação com as ações, para além de um laudo ou de uma característica biológica. Assim, podemos pensar que é nessa forma de atuação que os mecanismos da aprendizagem consubstanciarão o desenvolvimento cultural na concepção de Vigotski (2022).

O desenvolvimento cultural, a partir das contribuições vigotskianas, é assinalado como a principal esfera propulsora do mecanismo que permite “compensar” a deficiência. Para o autor, o defeito, ou seja, o limite de ordem biológica, converte-se em força propulsora que impulsiona o desenvolvimento e dá origem à compensação.

É nesse contexto que as FPS se (re)organizam e se sustentam no caminho da superação dos obstáculos encontrados. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Outro destaque feito pelo autor diz respeito ao fato de que a compensação não se dá espontaneamente, mas mediada pelo plano social.

Nesse sentido, a compensação é um processo mediado, internalizado e exercitado e, portanto, permite ratificar o papel das práticas pedagógicas no processo de desenvolvimento humano, uma vez que, se os caminhos orgânicos estão impedidos, caminhos indiretos são necessários para conduzir à aprendizagem. Esses caminhos seriam, então, desvelados nas práticas dos docentes, considerando que as formas e/ou os modos culturais de comportamentos podem gerar caminhos indiretos para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Diante disso, retomamos a ideia de que as práticas pedagógicas são implicadas por determinantes internos e externos; nessa perspectiva, o desenvolvimento das FPS é influenciado pelas condições subjetivas e concretas de cada sujeito e, ao mesmo tempo, pela educação, em uma dinâmica dialética entre o que se vivencia e a mediação proporcionada pelos docentes. Para Vygotski (1998, p. 58), “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”, o que indica a necessidade de refletirmos acerca do AEE e as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras, tema a ser analisado na próxima subseção.

4.3 O AEE EM TELA: AS TENSÕES ENTRE PRÁTICAS CONSERVADORAS E PRÁTICAS INOVADORAS

Nesta subseção, vamos discorrer sobre as reflexões que nos foram possíveis acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, por meio da articulação entre teoria e prática, perpassando por discussões que dialogam com a temática, o problema e os objetivos desta pesquisa. As discussões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes das SRMs para atender a seus estudantes é o foco desta subseção. Tomamos como pressuposto o fato de que toda prática pedagógica é educativa, mas nem sempre é pedagógica (NADAL, 2016). Além disso, direcionamos o olhar da análise a partir de Freire (2018), quando ele assinalou que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, a fim de que essa crítica possa contribuir para melhorar as próximas práticas.

Trata-se de compreendermos o papel das práticas pedagógicas no processo de mediação, o que reitera o papel da intencionalidade e, por conseguinte, o papel do planejamento das práticas, da troca de experiência, do planejamento coletivo, das estratégias diversificadas, entre outros aspectos – como assinalam Vestena, Schipper e Souza (2021, p. 2), “[...] estratégias metodológicas que assegurem todas as oportunidades de aprendizagem de conteúdos curriculares e ampliação do saber pelos alunos com deficiência e transtornos [...]”.

Com base nos apontamentos feitos anteriormente, ratificamos a importância de entender-se a finalidade do trabalho pedagógico do AEE, o que implica a reflexão sobre a própria prática, apreendendo sua dimensão política e social. A prática pedagógica é um processo que possui certa complexidade e dinâmica, além de estar vinculada às diversas tarefas a serem desenvolvidas e a fatores a serem considerados, com vistas a alcançar a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o planejamento coletivo das aulas tem todo significado; nesse viés, mesmo para o atendimento na SRM, o planejamento coletivo faz-se necessário, uma vez que “[...] estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 40).

Notadamente, as atividades evidenciadas pelas docentes, por vezes, conforme Silva (2014), são fundadas nas dificuldades e nas necessidades escolares dos alunos

atendidos, como, por exemplo, aquisição de leitura e de escrita, desenvolvimento de raciocínio-lógico matemático, percepção visual-motora e atividades relacionadas à vida diária. Tal apontamento também pode ser constatado nas seguintes falas das participantes:

Lá na sala de recurso, uma das coisas que eu ainda tenho no papel é a prática dessas do algoritmo, montar a operação e resolver é início assim para ver como é que eles se encontram e começando pelo sistema de numeração decimal que é o que chega bem defasado... a casa da unidade dezena e centena no máximo até centena para ver que nível ele se encontra nesse sentido. (P10, 2022).

Eu pego as habilidades, que agora se trata de habilidades tudo o que o professor vai trabalhar naquela série, eu pego lá dentro, então dentro da BNCC. Então é dentro da BNCC que eu vou elaborar o meu aluno do sexto ano, ele é autista, aí que eu vejo todos os conteúdos que o professor vai trabalhar e, aí, em cima daquilo lá, que eu vou traçar meus objetivos dentro do nível dele. (P3, 2022).

Nessa lógica, podemos inferir que há uma ausência de envolvimento entre as docentes (AEE e regentes), de modo que “[...] parece que os planejamentos dessas atividades acabam ficando somente nas mãos das professoras especialistas” (SILVA, 2014, p. 151). Além disso, a autora destaca, assertivamente, que a articulação entre os professores e a equipe pedagógica permitiria outras possibilidades, de maneira a proporem “[...] atividades que ajudariam esses alunos a acompanhar as atividades em sala de aula comum ou até desenvolver seu auto potencial de aprendizado” (SILVA, 2014, p. 151).

De fato, a inclusão escolar e o trabalho do AEE nesse contexto requerem que o olhar dos educadores esteja voltado para as potencialidades dos estudantes e para o planejamento de ações pedagógicas que proporcionem a eles o desenvolvimento global, considerando que mediar com ações dirigidas para o desenvolvimento das FPS implica, também, o seu desenvolvimento global.

As práticas calcadas nas dificuldades que os estudantes apresentam, por vezes, colaboram para a manutenção do modelo educacional integracionista, em que a participação do estudante no ensino regular está condicionada ao tipo de limitação que apresenta e à sua capacidade de adaptar-se (ou não) ao sistema de normas e de organização disciplinares, administrativa e pedagógica (PRIETO, 2006). Dito de outro modo, ainda que, para os docentes, não esteja clara essa relação integracionista do seu fazer, a forma como exacerbadamente buscam por “reforçar” os conteúdos curriculares está intrinsecamente articulada ao ideário do “preparar aqui para dar conta do lá”. A ideia de exercitar e reforçar foca em uma única possibilidade de aprender e de expressar o que foi aprendido. Além disso, por vezes, o reforço volta-

se para a necessidade de dominar o registro escrito, conforme assinala P7:

Aí você já vai trabalhar a sequência do texto, né! A narrativa do texto vai trabalhar também a escrita [...], depois elas podem escrever no quadro a sua palavra-chave, aí ela já vai trabalhar a parte ortográfica... porque, mesmo com dificuldades, eles precisam registrar. (P7, 2022).

Com base nos fundamentos teóricos, apreendemos que as pessoas com deficiência não são menos desenvolvidas, apenas apresentam uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver.

Os contributos de Vygotski (1998), que elucidam o papel dos fatores socioculturais no desenvolvimento humano, a partir da mediação simbólica ocorrida nas interações sociais, ressaltam sobre o sentido da Zona de Desenvolvimento Proximal, contrariando ações que, conforme podemos constatar nas falas das participantes da pesquisa, por vezes estão pautadas apenas na Zona de Desenvolvimento Real do aluno. Nesse sentido, leva-se em conta somente aquilo que o aluno já sabe ou consegue fazer sozinho, quer dizer, nas formas como ele consegue responder em um dado momento a um dado conteúdo.

Esse contexto permite inferirmos sobre a necessidade de, nas práticas pedagógicas, os docentes pensarem nas potencialidades do educando, a partir da compreensão de que a “[...] qualidade da mediação simbólica promovida entre os níveis de desenvolvimento real potencial passa a ter um papel importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, o que não ocorre da mesma forma para todos” (BRAUN, 2012, p. 103-104).

Os apontamentos teóricos direcionam para a necessidade de reverem-se as concepções presentes no contexto escolar, com vistas a reconhecer as potencialidades de cada estudante e, com isso, estabelecer alternativas educacionais que favoreçam a educação de todos, com garantia de qualidade (BAPTISTA, 2006). Nessa acepção, a escola é convidada a empreender “[...] um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas, precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado [...]” (OMOTE, 2008, p. 24).

Na contramão das discussões teóricas, não é raro nos depararmos com ações que pouco avançam para a ruptura de práticas conservadoras. Assim, o AEE, que pela sua essência seria um serviço complementar, atuando, sobretudo, na base das FSP, acaba por reforçar inabilidades, como podemos constatar na seguinte fala:

[...] às vezes, o professor dá um texto grande em sala de aula e eles desanimam, só de olhar desanimam pelo tamanho da escrita. Um monte de escrita, às vezes pode ser em letra cursiva e eles não conseguem, a maioria têm dificuldade para fazer em letra cursiva. Reduzir o texto ou pegar um texto similar com partes principais. Trabalhar de forma mais simplificada. [...] dá para trabalhar com textos recortados, com textos reduzidos, com ilustrações também, na oralidade bastante imagem. (P6, 2022).

Não pretendemos aqui discutir sobre o processo de alfabetização dos estudantes; entretanto, essas práticas apontadas pelas participantes elucidam preocupações com aspectos referentes à alfabetização. Ocorre que o desenvolvimento de ações cognitivas que habilitam os estudantes na escrita e na leitura advém de um processo que envolve a construção de diferentes conceitos (SAAD, 2003).

Nesse contexto, cumpre destacarmos que a formação de conceitos acontece em função de atividades sistemáticas e sólidas, com significativo grau de complexidade para o estudante, visto que se relacionam à elaboração dos sentidos e dos significados das palavras. É, portanto, um processo interligado de funções superiores importantes que envolve a linguagem e o pensamento, os quais são constituídos a partir das interações com o meio cultural (VYGOTSKI, 1998).

Importa destacarmos, reportando ao tema de análise anterior, que as docentes, ao vivenciarem conflitos advindos dos questionamentos em torno do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM sob o argumento que não atendem, de forma efetiva, às demandas de aprendizagem dos estudantes, impulsionam o engajamento das professoras em estabelecer aprendizagens pautando suas práticas em conteúdos da sala de aula; entretanto, acabam por gerar novas tensões. Estas são explicitadas na forma como as professoras ora lançam mão de práticas e de ações inovadoras, ora se centram em práticas conservadoras.

No entanto, seja em uma abordagem ou em outra, o que nos parece evidente é a não objetividade do trabalho docente no desenvolvimento de funções que complementarizam o processo de aprendizagem dos estudantes, quer dizer, o desenvolvimento das FPS. Logo, é essa relação que advogamos ser favorável à organização de processos que propiciem a formação de conceitos.

Embora percebamos essas contradições e essas tensões, é justo destacarmos o engajamento e a motivação profissional de vários docentes no que se refere ao seu esforço para consolidar a aprendizagem dos estudantes, ainda que, por vezes, com muitas dificuldades e de modo solitário para colocar-se em prática as ações pedagógicas; entretanto, seus esforços são direcionados para tal meta.

Outro aspecto que essa tensão desvela é a fragilidade dos processos formativos ofertados às docentes de SRM, os quais poderiam se fundamentar na compreensão da função complementar do AEE, em especial da importante atuação do docente ao encontro do desenvolvimento das FPS. Além disso, desvela a necessidade de processo formativo a todos os professores, visto que há a urgência de que todos compreendam a função do professor do AEE e, sobretudo, o caráter complementar das práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Portanto, a questão das políticas de formação continuada entra em questionamento sob o risco de atribuir ao professor da SRM todos os ônus presentes no processo de inclusão de alunos PAEE.

No que diz respeito ao papel complementar das práticas pedagógicas sob a responsabilidade dos professores que atuam no AEE, destacamos a importante contribuição da teoria vigotskiana. Nessa teoria, os processos de desenvolvimento da FPS devem ser elaborados de maneira que as atividades propostas desafiem o estudante e levem em conta as experiências vivenciais, sem desconsiderar que “[...] se o ambiente não apresenta [...] novas exigências e não estimula o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados” (VYGOTSKY, 2008, p. 73).

Ressaltamos que as ideias de Franco (2015) sobre as práticas pedagógicas destacam que elas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem; visam, dessa forma, o ensino de conteúdos e de atividades. Em acordo com a autora, ratificamos a necessidade de que, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, se utilizem abordagens metodológicas capazes de romper com ações conservadoras ancoradas no uso de livros e de apostilas didáticos, em repetições de exercícios e em exercícios que direcionam para o desenvolvimento de uma mesma e única habilidade cognitiva (CAMPOS, 2017).

Nosso campo de análise evidenciou, como já destacamos, o conflito das docentes que, questionadas sobre o trabalho desenvolvido no AEE, acabam por trazer para as suas práticas os mesmos conteúdos de sala de aula. Essa abordagem indica-nos outra problemática, a qual está articulada à forma como se concebe inclusão escolar. Não só para esse grupo, mas muitos outros com os quais temos contatos mais próximos, as práticas do AEE são realizadas sob circunstâncias e decisões unicamente do docente especializado. Segundo Silva (2015), ocorre que o AEE muitas vezes acontece de forma isolada, uma vez que, no contexto histórico da

Educação Especial, a responsabilidade pela escolarização de estudantes PAEE é exclusiva do professor especialista, e os demais professores se referem aos alunos atendidos no AEE como “exclusivos da Educação Especial” (SILVA, 2015).

Há de considerarmos o importante trabalho do docente especializado no contexto da inclusão; no entanto, se as práticas do professor de AEE e do professor regente não dialogarem entre si, pouco êxito será observado no que se refere à inclusão e à aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, será dada a continuidade do que está deficitário, quer dizer, a atuação dos docentes acontecerá em processos de aprendizagem lacunares, sem, necessariamente, intervir em tais lacunas quando se faz uma abordagem próxima a um reforço escolar, como podemos observar nas seguintes falas:

Eles não têm essa organização espacial dentro de um caderno dentro da operação matemática, como montar essa operação matemática, então eu volto pouquinho lá para trás e trabalho com o quadro, valor de lugar, tudo mais simples, né! (P1, 2022).

[...] dá para trabalhar com textos recortados, com textos reduzidos, com ilustrações também, na oralidade bastante imagem. (P6, 2022).

As análises acerca dessas falas nos permitem retomar a ideia da formação dos conceitos, que, segundo Pletsch, Oliveira e Lima (2015), se refere a compreender as relações e as especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos e científicos. Conforme a autora, a formação dos conceitos cotidianos ocorre a partir das relações e das interações que acontecem no cotidiano por meio da generalização de coisas (objetos concretos). Por sua vez, os conceitos científicos são formados com base nas aprendizagens escolares e resultam em generalizações do pensamento (abstrações), habilidades que permitirão refletir acerca daquilo que não está mais ao alcance tácito (PLETSCH; OLIVEIRA; LIMA, 2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar que os conceitos cotidianos (apontam o desenvolvimento real do sujeito) e os conceitos científicos (apontam para a zona de desenvolvimento proximal) se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (PLETSCH; OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 66).

Nesse contexto, atuar na perspectiva da mediação possibilita transformar uma realidade conservadora. Nunes e Madureira (2015) apontam para a necessidade de

[...] desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além da implementação de medidas de política educativa que garantam o acesso à escola, importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de

aprendizagens por parte de todos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 128-129).

Com base nesses apontamentos, retomamos a ideia de que é necessário que se estabeleçam práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais, instiguem a participação e promovam a autonomia dos estudantes. O uso de diferentes estratégias pedagógicas, como uma abordagem que atenda a todos os estudantes articulados ao uso de conhecimentos de diferentes áreas, e a dialogicidade nas interações sociais possibilitam considerar a subjetividade dos sujeitos (FERRI; HOSTINS, 2006).

A busca por práticas mais efetivas e desafiadoras também foi destacada na fala das participantes da pesquisa. Foi evidente o engajamento de várias docentes na promoção de práticas inovadoras com vistas à proposição de desafios, como é possível aferirmos na fala de P5:

Assim, a questão da disgrafia, discalculia e disortografia... então, assim, eu procuro na sala de recursos para trabalhar com eles a questão do teatro... isso é muito importante então, assim, quando eu consigo conversar com os professores. Os professores estão abertos que a turma compreende a importância de você fazer um teatro... eles aprendem muito mais porque acaba sendo uma coisa lúdica. E nessa produção textual que até o menino fez, ela falou assim: “Só que você vai desenhar o que você entendeu. E, depois você e os colegas vão escrever o que é cada desenho”. Foi incrível porque ele fez um desenho para nós! Eu daria mais revistas e jornais porque assim, se ele não pode escrever, ele pode achar as letras que ele conhece. Por mais que ele tenha dificuldades muitas vezes quando você fala com eles. Eles identificam as letras e sabem o que que é, [...] mas na hora de fazer o som (escrever) eles têm muita dificuldade do som... muitas vezes a gente falha. (P5, 2022).

No que diz respeito ao uso de diferentes estratégias pedagógicas, de fato, muitas das participantes inovam e utilizam uma infinidade de estratégias e de recursos no processo educativo. Isso permite compreendermos que “[...] a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados” (GLAT, 2007, p. 25).

A intencionalidade da prática pedagógica está na elaboração e na organização do conhecimento e, em acordo com Galvão Filho (2012, p. 67), deve considerar a necessidade de “[...] transformações na escola tradicional no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje [...]”. Esse apontamento teórico também foi identificado na fala de uma das participantes da pesquisa:

[...] trabalhar com fábulas, vídeos, sugestão de fantoches, também, né! Com teatrinho, com muita contação de história, com fábulas, focando naquela moral das fábulas. Acho que seria um trabalho assim, focado na oralidade e escrita. (P9, 2022).

Essa prática analisada à luz dos pressupostos teóricos utilizados na nossa pesquisa permitiu entendermos a relação entre forma e conteúdo, quer dizer, a forma como se planeja e se ensina os conhecimentos escolares terá grande impacto no processo de aprender. É o reconhecimento de que algumas dificuldades que determinado estudante pode apresentar diz respeito aos processos de ensino e ao modo como a educação é concebida e é colocada em prática.

A realização de práticas como a produção de cartazes, a utilização de jogos e de músicas, a contação de histórias e a leitura de revistas em quadrinho podem evidenciar objetivos distintos. Tais objetivos podem ser desde os mais elementares, com instruções simples (por exemplo, cobrir as letras, ligar as palavras, copiar as palavras, circular a letra e reproduzir pinturas seguindo modelo), assim como objetivos mais complexos, envolvendo a leitura e a interpretação de textos, a construção do conceito de quantidade e a relação entre signo e significado. Essa diversidade de estratégias e de recursos ressalta o que estamos apontando nesta pesquisa, que diz respeito às tensões que os professores vivenciam entre manter práticas convencionadas e desenvolver práticas inovadoras.

Esse contexto reforça também o confronto que os professores vivenciam entre os questionamentos acerca da efetividade do AEE e a expectativa de que, ao levar os conteúdos de sala de aula para a SRM, a aprendizagem possa acontecer. É necessário reconhecermos que, na escola inclusiva, não se admite mais as visões romantizadas, idealistas, técnicas, tampouco uma “perspectiva filantrópica ou protecionista” (GARCIA, 2008, p. 592).

As falas das participantes da pesquisa, como já indicamos, oscilam entre a reprodução dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular e a incorporação de elementos nas suas abordagens. Entretanto, é necessário destacarmos que as abordagens inovadoras têm a ver com os recursos inovadores, uma vez que o foco continua sendo os conteúdos de sala de aula. Esse fato preocupa porque a SRM é local por excelência para complementar o processo de aprendizagem vivenciado em sala de aula. Conforme Vigotski (2022):

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve liberá-la do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las. Nisso consiste o terceiro aspecto fundamental do

problema prático da defectologia; além dos objetivos comuns que a educação geral e a especial têm diante de si, além das características e da peculiaridade dos meios aplicados na escola especial, **o caráter criador que faz desta uma escola de compensação social, de educação social, e não “uma escola de crianças com atraso mental”**, o que lhe impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, apresenta-se como o momento necessário do problema da defectologia prática. (VIGOTSKI, 2022, p. 67, grifo nosso).

Os apontamentos de Vigotski (2022) nos permitem inferir que alguns docentes têm a clareza da necessidade de inovar, atendendo parte do que o autor indica sobre o caráter criador. Todavia, percebemos, nas falas das participantes, que as mediações/intervenções são colocadas em função de que se tem em mente “a deficiência” em detrimento das potencialidades.

O disléxico tem essa dificuldade de leitura e escrita como vários alunos sem ter laudo também têm. Então é uma atividade que eu trago para o disléxico que favorece os outros alunos e aí, naquela escrita, vai ter um todo, um trabalho de ensino de correção e prática, até que esse disléxico consiga viver com essa dificuldade que ele tem. Ao aprender a conviver com essas dificuldades, os alunos, eles mesmos criam estratégias, uma atividade simples e que não favorece só um aluno da professora, até quem tem algum transtorno e sim a turma toda, é bem viável, não distingue ninguém. (P2, 2022).

Esses relatos evidenciam o conflito que se dá entre manter a conservação das práticas ou inovar, entre ser questionado por não atender com efetividade a aprendizagem e trazer para a SRM os conteúdos de sala de aula. Isso deixa evidente que falta, por um lado, uma articulação sistematizada entre os professores, e, por outro lado, a clareza sobre a real função do AEE. Assim, entendemos que o AEE, de acordo com as diretrizes da Pneepei (BRASIL, 2008), tem a função de prover condições para que as atividades desenvolvidas na SRM se diferenciem daquelas planejadas e organizadas nas salas de aula comum.

Com base nos apontamentos legais sobre o AEE e a fim de ratificarmos nossa percepção acerca das tensões entre conservação e inovação, apresentamos a fala de uma das participantes:

Eu aproveitei e trabalhei com meu aluno que também fez um texto assim que virou... então esse texto é um texto muito bacana sobre atualidades, sobre o telefone e aí foi ao contrário... era conteúdo de oitavo ano e o professor também trabalhou o mesmo texto. Trata sobre o que o uso das redes sociais, o que o telefone provoca no aluno, só que eu trabalhei esse texto como o aluno, eu flexibilizei, eu deixei ele dentro do nivelamento do meu aluno, do entendimento dele. (P4, 2022).

Essa fala e outras que estamos apontando, nesta pesquisa, elucidam a não compreensão sobre a importância de como a atividade de ensino deve acontecer na SRM, considerando que deva estar engajada no desenvolvimento das FPS. Nesse sentido, ao passo que as FPS sejam “estimuladas”, abrem-se caminhos para a

apropriação do currículo e para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Desse modo, ressaltamos que o papel da escola e da SRM “[...] impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, apresenta-se como o momento necessário do problema da defectologia prática” (VIGOTSKI, 2022, p. 67).

A defectologia diz respeito ao estudo vigotskiano sobre a deficiência. Trata-se de uma abordagem contrária à ideia que relaciona deficiência à déficit, e centra-se, sobretudo, na ideia de diferença. Com base nos estudos da defectologia, o autor esclarece que uma criança que vivencia impedimentos em função de sua deficiência não é uma criança menos desenvolvida em relação aos seus pares, mas uma criança com desenvolvimento diferente, cabendo ressaltar que “[...] nenhuma teoria é possível se, se procede de premissas exclusivamente negativas” (VYGOTSKY, 2001, p. 31, tradução nossa).

Com base nessa última citação de Vygotsky (2001), apresentamos a declaração de P11 para reafirmar que, embora se busque por estratégias diversificadas, o foco de partida é a presença do distúrbio de aprendizagem (dislexia), o que gera a preocupação sobre como o “olhar” calcado no “defeito biológico” pode implicar premissas negativas. Nessa perspectiva, consolida-se o que evidenciamos nesse tema, as tensões entre a conservação e a inovação.

Vamos pensar em uma criança disléxica, ela tem uma oralização geralmente muito boa, então primeiro eu ia pedir para criança montar essa fábula de maneira oral para mim, eu poderia colocar, fazer um trabalho em dupla, onde ele falasse, ele ditasse e um colega escrevesse, né! Mas, não fazer isso como se fosse uma atividade só para ele pensando na sala de aula... dá para organizar esse trabalho para turma toda para que ele não sinta que está fazendo uma coisa diferente que só ele faz. (P11, 2022).

Romper com as práticas conservadoras enseja que se cumpra o real papel da SRM, a qual, segundo Bauch (2014), deve

[...] realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros. Deve também proporcionar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação. (BAUCH, 2014, p. 10).

Com isso, reportamos as ideias de Ropoli *et al.* (2010, p. 9), quando assinalam sobre a necessidade de se reconhecer as “[...] diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca[r] a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. As novas práticas pedagógicas preconizadas na fala de Ropoli *et al.* (2010) referem-se àquelas que, além de reconhecer as diferenças como normalidades dentro da escola, não são diferenças só por conta de um laudo, pois

precisam configurar-se por mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento das FPS, entendendo o papel primordial dessas funções para a apropriação dos conteúdos escolares. Nessa acepção, faz-se necessário valorizar a formação docente, sobretudo aquela que deve ocorrer no espaço da própria escola. É no diálogo e no planejamento coletivo que as práticas dos docentes podem se configurar como práticas inclusivas, no sentido que sejam práticas que garantam a aprendizagem e não apenas mais uma atividade diferenciada.

Trata-se de buscar o engajamento teórico e prático para os casos reais que se apresentam na escola e procurar alternativas pedagógicas coerentes com o que se pensa de escola inclusiva e da SRM. A consideração aqui deve ser dada ao papel do professor do AEE no desempenho de sua função de mediador do conhecimento como protagonista de suas escolhas, bem como dos objetivos, das estratégias, dos recursos, dos métodos e das práticas pedagógicas a serem utilizados.

Assim, é necessário que os docentes engajados busquem gerar “[...] processos formativos nos alunos: processos de criação coletiva, de socialização, de argumentação, [...] produzindo neles processos de empoderamento” (FRANCO, 2017, p. 104). O empoderamento, por sua vez, inspira repensar as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas salas de aulas, principalmente na sua dimensão relacional, que diz respeito não apenas às relações entre professor-aluno-alunos, mas às relações com os objetos de conhecimento, quer dizer, os conteúdos escolares.

O desenvolvimento dessas funções implica a proposição de práticas pedagógicas intencionais e promotoras de aprendizagem, práticas repletas de recursos e de estratégias metodológicas que possibilitem formas distintas na apresentação do conteúdo, no engajamento dos estudantes e nas possibilidades diversas de expressar o aprendido. Tais práticas reportam a contribuição que a abordagem do DUA articulada a metodologias ativas pode representar na aprendizagem de todos os estudantes. Assim sendo, em nossa próxima subseção, discutimos sobre as estratégias pedagógicas e o DUA.

4.4 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

Nesta subseção, apresentamos as análises sobre os dados produzidos pelas

participantes da pesquisa, de modo a apreender das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes aspectos que dialoguem com práticas voltadas à aprendizagem de todos, bem como analisar as estratégias pedagógicas e as aproximações com o uso das metodologias ativas. Nossas análises levam em consideração os temas anteriores, os quais discorreram sobre as práticas pedagógicas da SRM como reprodutoras dos conteúdos que se desenvolvem em sala de aula regular e as tensões que vivenciam as docentes entre trazer para a SRM conteúdos de sala de aula regular e manter a atuação com práticas conservadoras e a sua necessária inovação.

Considerando que o DUA é uma abordagem metodológica que visa propor ações e estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem de todos, essa abordagem pauta-se, principalmente, na criação e na aplicação de estratégias que envolvem acessibilidade a todos (CAST, 2018). Levando em conta esses princípios, destacamos que é bem possível a articulação destes com as metodologias ativas.

Não esperávamos que tais princípios aparecessem nas declarações das docentes, porém é bem comum que, na prática cotidiana, tais princípios sejam evidenciados sem que se tenha a necessária consciência sobre eles. Isso deixa claro que o foco das práticas pedagógicas que se utilizam de recursos diversos está mais centrado no recurso pelo recurso ou na atividade pela atividade.

Com base nesses apontamentos iniciais, direcionamos nossas análises acerca das práticas pedagógicas manifestadas pelas docentes, com base nos objetivos dos princípios do DUA: i) proporcionar modos múltiplos de representação/apresentação; ii) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; iii) proporcionar modos múltiplos de engajamento e envolvimento.

O primeiro objetivo que trata da diversidade nas formas de representação e apresentação dos conteúdos coloca em cheque as formulações tradicionais, visto que “[...] o professor enche o quadro, escreve demais, eles se perdem, não conseguem aprender, e se for assim, na SRM não vai ser diferente” (P9, 2022). Essa forma de contrapor a um modelo tradicional de ensino corrobora as ideias colocadas na abordagem baseada no DUA, e, ainda que desconheçam essa abordagem, algumas professoras sinalizam para tal empreendimento.

[...] às vezes, a gente pensa que já sabe, mas quando participam de alguns jogos, vê que a criança também tem dificuldade e aí vai ajudar tanto ele quanto as outras crianças da

sala de aula. É bem importante ter opções, mostrar o conteúdo por meio de jogos, criar com eles, fazer recortes, fazer que eles escrevam, montem, participem, e não esquecer que eles participam quando valorizamos o que eles fazem. (P6, 2022).

A fala de P6 remete à importante consideração de que o AEE precisa estar à frente, sempre promovendo inovações junto aos professores de AEE e aos regentes. Além disso, ressaltamos as ferramentas pedagógicas adequadas para atender às especificidades de cada um dos estudantes, uma vez que “[...] cada um é único e não existe uma fórmula geral que funcione para todos. O ritmo de aprendizagem é individual, seja da criança com deficiência, ou não. Quanto mais recursos a escola oferecer, menos limitações as crianças terão” (PAPA *et al.*, 2015, p. 1). Os autores corroboram o que estamos a proclamar nesta pesquisa, que se refere à necessidade de se diversificar metodologias, estratégias e recursos, de modo que todos os estudantes, ao mesmo tempo, possam se beneficiar das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

As diversas formas de representação/apresentação como um princípio do DUA se relacionam às diferentes alternativas para que as informações sejam percebidas por parte dos estudantes. Ao lançar mão de formas diversificadas de apresentação, o professor acomoda as diferentes especificidades; assim, os estudantes que se relacionam melhor com objetos visuais podem apreender de forma mais eficiente quando estes são articulados aos direcionamentos dos conteúdos. O mesmo acontece para os estudantes que se beneficiam melhor dos conteúdos quando articulados aos recursos audíveis.

Pensando no contexto da aprendizagem escolar, a proposição de estratégias diversificadas nas formas de apresentação do conteúdo requer mudança de percepção e de conduta dos professores, que se materializem por meio da promoção de procedimentos metodológicos e organizativos da escola e da sala de aula. Um aspecto importante a ser considerado diz respeito à objetividade de cada recurso e procedimento; assim, é preciso indagar: Com que finalidade eles são utilizados? Ao entender-se as proposições de recursos diversificados, está se ultrapassando os limites da atividade pela atividade, do jogo pelo jogo. Assim, trata-se de articular o que será apresentado às reais necessidades educacionais de cada um dos estudantes.

Dessa maneira, pressupõe-se que o docente, ao escolher um dado recurso ou procedimento metodológico para apresentar os conteúdos, sabe das especificidades de aprendizagem de cada um de seus estudantes, quer dizer, sabe muito mais do que a dimensão biológica, a dificuldade ou o laudo do estudante, sabe quais as suas

especificidades e as formas pelas quais interage com o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino pautado no princípio da representação/apresentação está fundado na diversidade dos estudantes. Baseando-se nesse aspecto, considera-se, também, a dimensão do currículo que se desenvolve na SRM.

Cerqueira (200-) destaca algumas definições de currículo, sendo elas:

[...] currículo formal – plano e propostas pedagógicas; currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas e currículo oculto – o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula. (CERQUEIRA, 200-, p. 9).

Assim, o currículo que se desenvolve na SRM definimos como currículo em ação, posto que não há uma predefinição do que deva ser trabalhado na SRM. Como já assinalamos, o “currículo em ação” relatado pelas participantes se materializa com os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. Logo, as mediações curriculares a serem desenvolvidas na SRM deveriam voltar-se ao desenvolvimento das FPS, mas articuladas aos conteúdos curriculares que se relacionam à educação escolar.

Teóricos da escola vigotskiana, em suas pesquisas sobre o desenvolvimento dos “processos psicológicos superiores”, que envolvem atenção, memória, percepção, raciocínio, imaginação e sentimentos, sempre relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, assinalam que o desenvolvimento dessas funções se dá desde os elementos mais simples aos mais complexos, em uma perspectiva biológica e social.

Com isso, entendemos que o currículo em ação se volta, também, à promoção do desenvolvimento de questões que envolvem o comportamento, as atitudes, as interações e as relações que são estabelecidas no meio social e educacional. Como assinalamos no início desta seção, muitas ações pedagógicas docentes se relacionam com práticas mais interativas, nas quais o foco está em promover a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, além de se constituírem como atividades e propostas que podem atender às diversas especificidades, conforme indicam as falas de P5 e P11.

Tem que ver os caminhos pelos quais as crianças aprendem, é visual, é auditivo, é tátil, então é de suma importância o professor primeiramente pesquisar qual é a área que o aluno mais consegue aprender, de qual forma? É através de ouvir, vai trabalhar uma música, através de rima, vai introduzir a matemática usando recursos, é... diversos recursos que ele possa pegar, que ele possa tocar, que ele possa sentir, porque aí é o tato, são os recursos diversos que ajudam na aprendizagem, mas também no

desenvolvimento desses alunos. (P5, 2022).

Tem várias crianças com deficiência na mesma sala então, assim, mudar um pouco dessa questão de prática de livro didático e quadro e copie e responde, né! Então acho que a gente teria que trazer para a sala de aula uma aprendizagem mais prazerosa para o aluno não só na disciplina de matemática, mas em todas com figuras! Outras opções, mas atividades interativas entre os alunos também, atividades que não seja só a leitura de livro e caderno. (P11, 2022).

Embora as participantes direcionem suas ações por esse caminho, por vezes suas mediações se desenvolvem centradas nos conteúdos de sala de aula. Esses dados são indicativos das tensões que vivenciam as participantes entre ter as práticas questionadas e a ânsia por fazer com que os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares. De fato, os conteúdos da escolaridade devem estar articulados às práticas da SRM, de acordo com os níveis e as modalidades de ensino. Entretanto, não se deve prescindir de atender a construção de conhecimentos significativos, os quais devem se organizar entre conceitos cotidianos e científicos (CERQUEIRA, 200-).

Com base nisso, também é necessário destacarmos que as atividades diferenciadas, os recursos e os procedimentos didáticos diversos não podem ficar restritos ao aspecto lúdico, como aponta P10: *“Eu ofereço aqui na sala de recursos as atividades lúdicas, com jogos e outros recursos, aí vou ‘casando’ os jogos, o lúdico com atividades e a menina está aprendendo, ‘crescendo’, ‘melhorando’, se desenvolvendo, né!”* (P10, 2022).

Os apontamentos teóricos e as falas das participantes reportam ao que falam Pletsch e Souza (2021, p. 20) sobre o DUA, quando afirmam que essa abordagem possibilita o “[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições [...], a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva”. Essa abordagem metodológica viabiliza, via mediação pelo ensino sistematizado, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, propiciando a equidade, já que busca contemplar necessidades individuais.

Ao adotar-se uma abordagem pautada no DUA, as práticas de ensino são problematizadas e impulsionam a pensar um currículo mais flexível voltado a facilitar o ensino e a aprendizagem (CAST, 2018). Entendemos a ideia de “facilitar” como o não enrijecimento em torno de práticas convencionais nas formas de apresentação e de representação dos conteúdos, uma vez que “[...] não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira para todos” (SOUZA, I. M. da S. de., 2020, p. 232). É a partir dessa

decisão, na forma como serão apresentados os conteúdos, que se pode ou não impulsionar o engajamento dos estudantes.

O engajamento pressupõe a ação efetiva dos estudantes nas atividades propostas; logo, implica formas de apresentação dos objetos de ensino, de modo que os estudantes se sintam desafiados em ambientes e em situações diversas. Estar engajado leva à mobilização de habilidades, as quais, por vezes, permanecem “dormentes”. Além disso, a mobilização das habilidades envolve a autonomia e a compreensão sobre a importância das atividades, bem como permite aos estudantes maior segurança sobre o próprio processo de aprender.

O engajamento e a mobilização do estudante implicam a prática de ensino dentro das diversas formas de apresentação/representação do conteúdo e a proposição intensa de desafios, a partir dos quais o estudante se sinta motivado à solução. Outro ponto importante no processo de engajamento dos estudantes está na proposição de metas, nas quais os estudantes possam colaborar e cooperar entre si. A exemplo de práticas desafiadoras, poderia colocar-se o próprio estudante para formular o problema ou a atividade na sua totalidade ou parcialmente. A proposição de problemas abertos é um caminho interessante para o engajamento dos estudantes nos desafios propostos pelos professores. Nessa direção, Zerbato e Mendes (2018, p. 151) alertam sobre a necessidade de “(i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; (ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem; e (iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem”.

Entretanto, na prática, as professoras participantes desta pesquisa vivenciam as tensões entre desenvolver seu trabalho voltado para o atendimento aos objetivos do AEE e atender às pressões advindas do contexto do ensino regular, como constatamos nesta fala: “[...] eu comecei a trabalhar com o caderno, com caderno de desenho com atividades impressas porque ao olhar do professor da sala a gente trabalha só com jogos, você não está fazendo nada, só está brincando” (P1, 2022).

Esse contexto, por extensão, materializa-se em obstáculos que obscurantizam outras possibilidades a serem propostas aos estudantes, dentre elas atividades que se configuram em desafios. No entanto, as participantes não prescindem de atender às especificidades dos estudantes no sentido de pertencimento, como notamos na fala de P2:

[...] tenho trabalhado com eles a sensibilidade, os sentimentos, as atividades que a gente os envolve. Por exemplo, eu gosto sempre de, no início do ano, fazer aquela atividade da

caixinha de surpresa, tirar um sentimento, descrever o que ele é, porque, muitas vezes, eles têm dificuldades de expor seus sentimentos. (P2, 2022).

Nesse contexto, vislumbramos um desafio que se coloca ao próprio docente, haja vista que o engajamento dos estudantes se dá por uma Rede Afetiva (CAST, 2018), a qual objetiva despertar o interesse deles pelas diversas formas de apresentação do conteúdo.

A diversidade nas formas de apresentação pode, por sua vez, permitir ao estudante a habilidade da persistência e da autorregulação, uma vez que, ao estar engajado, ele assume o controle do processo, fortalece a si mesmo e tem a sua autoestima elevada. Desse modo, em acordo com os princípios do DUA, o engajamento do estudante é um aspecto de extrema importância no processo de ensinar e de aprender. O engajamento tem a ver com a satisfação na forma como os estudantes são percebidos e reconhecidos no espaço escolar, quer dizer, se são reconhecidos como sujeitos com potencial por conta dos desafios que lhes são colocados. Por isso, não se descola o reconhecimento do potencial do estudante da possibilidade de lhe colocar em posição de engajamento.

Nesse sentido, a possibilidade de o estudante participar de decisões e de engajar-se na organização das tarefas, das atividades e quando tem diante de si problemas a solucionar, tende a aumentar o zelo, o afeto e a relação de respeito do estudante consigo mesmo, com seus pares e com a própria instituição. Assim, as relações institucionais e os docentes de apoio e de acolhimento, bem como o uso de estratégias de equidade e de suporte à aprendizagem, contribuem para o engajamento dos estudantes.

A perspectiva de garantir-se equidade propondo abordagens pautadas no DUA tem a ver, também, com o fundamento de que as práticas propostas se relacionam intrinsecamente com a avaliação do estudante. Em outras palavras, ao proporem-se práticas emancipadoras, é desejável que a avaliação também tenha esse caráter. De outro modo, perde-se o sentido quando se realiza uma prática que promove o engajamento dos estudantes e se “cobra”, do ponto de vista da avaliação, respostas convencionais.

A avaliação da aprendizagem pautada no princípio do DUA é definida como o princípio da ação e da expressão, posto que não se trata de avaliar do ponto de vista de aferir um dado resultado, mas de analisar-se o desempenho do estudante em uma perspectiva de desenvolvimento processual. O processo é uma demanda que, no

contexto da Educação Inclusiva, provoca a reflexão e a revisão de posições teóricas e práticas, de forma a levar em consideração o contexto das especificidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, o contexto das práticas pedagógicas propostas a eles.

As formas de ação e de expressão do estudante possibilitam a compreensão do que se aprende e de como se ensina para promover a aprendizagem. Em um contexto convencional, a ação e a expressão do estudante reduzem-se a respostas às atividades propostas, consolidando-se em conceitos valorativos sobre recortes de conteúdos que precisam ser demonstrados por meio de uma forma única de linguagem – privilegiadamente a escrita. Esse contexto é também pontuado por uma das participantes, ao afirmar que “[...] *práticas diversas são ótimas, todos vão se beneficiar disto, porque você pode trabalhar muitos conteúdos. Usar no caderno as operações... tudo que for possível que se torne mais interessante e atrativo para a criança aprender a ler e escrever*” (P11, 2022).

Esse contexto reporta à necessidade de assumirem-se perspectivas de ação e de expressão, considerando-se a possibilidade de que as respostas dos estudantes possam se manifestar processualmente; por meio de atividades diversificadas, a manifestação do aprendido também pode se dar por um leque de possibilidades.

O olhar sobre o processo permite “[...] avançar nas grandes finalidades da escola – aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno [...]” (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 14). A compreensão da aprendizagem sob a perspectiva da ação e da expressão implica a necessidade de conhecer o estudante e, sobretudo, reconhecê-lo como sujeito com direito de aprender. Trata-se de valorizar a diversidade de possibilidades que os estudantes possam evidenciar o aprendido, em uma perspectiva formativa descolada de práticas celetistas e excludentes. Isso significa lançar mão sobre o processo, sobre a criatividade nas formas de ação e de expressão. A mediação docente em cada atividade desenvolvida pode desvelar aspectos do processo que envolve como o estudante aprende, como elabora seu pensamento, como realiza suas atividades e constrói seu conhecimento.

A clareza sobre os princípios do DUA (representação/apresentação; ação e expressão; e engajamento) expõe duas faces do processo didático-pedagógico que se refere à possibilidade de elaborar intervenções, planejar intencionalmente para promover o desenvolvimento das FPS dos estudantes e, em consequência disso, consolidar formas diversas de ação e de expressão. A evidência de situações de

ensino com vistas a novas aprendizagens é o que se configura como o momento propício e qualificado de avaliação (HOFFMANN, 2014).

Ao oportunizar-se uma gama de ação e de expressão, possibilita-se o desvelamento de elementos potenciais, os quais não estão ligados aos objetivos inicialmente traçados – ficando, portanto, “fora da questão do acerto ou do erro [...]” (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 14). Esse contexto reporta aos pressupostos de Vygotsky (2000, 2008), que se relacionam à ação pedagógica baseada na Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2012). Nesse direcionamento, as estratégias para validação do processo de aprender colocam-se em função tanto do ensino quanto da aprendizagem; em outras palavras, é o que se estabelece como aprendizagem a partir do que foi ofertado como ensino. O que se torna preponderante nesse processo se refere ao estabelecimento sobre como desenvolver as FPS que constituem o desenvolvimento cultural e do pensamento do estudante – “[...] a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; [...] a memória, a lógica, a formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2000, p. 29, tradução nossa).

Nessa linha de pensamento, cabe pontuarmos a fala de uma das participantes:

Material concreto é absurdamente rico, ele é fantástico, quantos alunos na sala gostariam de ter um saquinho com o material, estamos pouco a pouco ganhando materiais novos, tecnológicos. Com esses materiais, os alunos podem mostrar o que estão aprendendo, é bom porque se mostram sem a pressão das provas, mostram o aprendido porque estão em ação, estão construindo, apesar de parecer coisa boba, efetivamente é uma coisa que funciona. (P7, 2022).

É fato que o desenvolvimento peculiar de alguns estudantes suscita análises e ações específicas. Entretanto, muitas questões referentes ao aprendido perpassam pelas oportunidades postas nas diversas formas em expressar aquilo que se aprendeu, quer dizer, perpassam por práticas pedagógicas inclusivas. Nessa direção, “[...] o ideário de inclusão escolar recoloca a problemática de uma organização homogênea, padronizada e linear que tem sustentado a escola, seja na sua estrutura, seja na sua relação pedagógica” (OLIVEIRA, 2018, p. 63).

Nas palavras de Zerbato e Mendes (2018), a ação e a expressão ratificam a necessidade de dispor-se de um número variado de estratégias, que, por sua vez, garantem diferentes opções de acesso a ferramentas de apoio para a aprendizagem. A consolidação de formas diversas de expressão e de comunicação pode contribuir na visualidade dos conhecimentos aprendidos, “[...] por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações,

construção de objetos, produção escrita, entre outros” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152). Com base nos apontamentos do CAST (2018), esse movimento refere-se à rede estratégica, que se materializa na ação e na expressão do estudante.

No contexto traçado sobre as contribuições do DUA para a aprendizagem de todos, refletimos sobre os recursos que podem favorecer as práticas inclusivas. A abordagem das práticas pedagógicas baseadas no DUA aponta para as possibilidades que as metodologias ativas podem explicitar no processo de aprender, o que corrobora a seguinte fala de uma das participantes:

Então, você inicia o conteúdo, né, seja lá uma sequência numérica, ou seja, uma adição, algo que você esteja trabalhando com a turma, então você inicia com a turma toda [...], você leva a criança para o canto da matemática ou traz material desse canto para que ele utilize na carteira. Lembrando que esse material pode ser usado com as outras crianças [...]. (P8, 2022).

Como indicamos no início das nossas análises, foi possível constatar que os docentes explicitam ora práticas conservadoras ora inovadoras, fruto de suas preocupações com a inclusão. Nesse contexto de tensão, por vezes, suas práticas evidenciam articulações aos princípios do DUA, uma vez que demonstram formas diversas de apresentar e de representar os conteúdos, pois buscam propiciar o engajamento dos estudantes e instigam formas diversas de ação e de expressão.

Conforme os relatos das participantes, elas dispõem de recursos diferenciados nas SRMs: “[...] nossa sala tem muitos recursos como material dourado, bastantes jogos, material lúdico, recursos tecnológicos, uma infinidade de coisas” (P3, 2022). Todavia, não foi perceptível de forma explícita e sistemática o uso consciente de tais recursos, de modo a viabilizar a ação protagonista dos estudantes.

Como assinalamos nos temas anteriores, há certa centralidade na proposição de práticas diferenciadas pelo seu caráter diverso que, na compreensão das participantes, “enriquece o aprendizado” (P4, 2022), sem que se perceba a intencionalidade voltada ao desenvolvimento das FPS ou mesmo do protagonismo dos estudantes, embora algumas professoras tenham afirmado: “[...] eu gosto de deixar eles fazerem... brincarem... construir... eles sentem que estão sendo valorizados” (P2, 2022); “Então, aqui eles participam mais ativamente, tem muitos jogos, tem computador... tem uma infinidade de coisas que eles podem participar e demonstrar como estão aprendendo” (P8, 2022).

Notadamente, a compreensão das professoras acerca do protagonismo relacionado à possibilidade de ação do estudante, mesmo quando investe, nas suas

práticas pedagógicas, em uma abordagem mais próxima dos princípios do DUA ou favorecida pelas metodologias ativas, não é visualizada. Nesse contexto, faz-se importante reportarmos a necessidade da formação docente, sobretudo a formação em serviço, por ser um espaço de aprendizagem no qual as reflexões teórico-práticas acerca do fazer docente podem ser favorecidas.

É no contexto de formação continuada que teorias e conhecimentos novos são apresentados. Além disso, por meio de novas abordagens, é possível ter clareza sobre a contribuição da teoria para a compreensão e a alteração das práticas. Segundo Moran (2007), o currículo precisa ser pensado e repensado, de modo que, ao materializar-se nas práticas pedagógicas, o professor seja mediador do estudante, entendendo-o como protagonista, sujeito, personagem principal. Assim, a escola e as práticas devem se adaptar aos estudantes e não o contrário (MORAN, 2007).

A abordagem pautada no DUA com o apoio das metodologias ativas configura-se como um importante mecanismo mediador nos processos de ensino e de aprendizagem. Bacich e Moran (2018), Meyer, Rose e Gordon (2002), Nunes e Madureira (2015) e Pletsch e Souza (2021) têm ressaltado a importante articulação da abordagem pautada no DUA ao uso das metodologias ativas, destacando-se, contudo, que a metodologia ativa é também uma abordagem metodológica que se utiliza de recursos diversos. Nesse viés, Moran (2018, p. 4) afirma que “[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Outro ponto importante nessa discussão diz respeito ao fato de que as metodologias ativas, conforme Valente (2018), flexibilizam tanto o aspecto cognitivo, posto que coloca o estudante em outros desafios cognitivos, quanto o aspecto do ensino, visto que desafia o docente às práticas inovadoras.

Destacamos que as ações inovadoras são as que desafiam os sujeitos dos processos de ensinar e de aprender. Uma das ações definidas por sala de aula invertida pode, também, ser materializada na proposição de situações-problema, na qual os estudantes têm de formular os problemas, as questões e, em paralelo, pensar a propositura de soluções. Trata-se de inverter a lógica, centrando-se menos no ensino e se articulando mais à construção do conhecimento, o que ocorre, a título de exemplo, quando se coloca o estudante na formulação de problemas abertos, nos planejamentos de ações e de projetos, dentre outras estratégias.

O uso do DUA articulado às metodologias ativas pode se configurar em uma abordagem inovadora, visto que, ao possibilitar novas formas de se promover a aprendizagem, também se expressa em novas facetas de ensino. Assim, utilizando-se de experiências reais ou simuladas, é possível criar condições com vistas a solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social (BERBEL, 2011), ou seja, atividades que possibilitam o sujeito agir autonomamente.

Tal abordagem também favorece a aprendizagem significativa, a motivação, a autonomia e o fortalecimento da percepção do aluno como protagonista. Há uma diversidade de metodologias ativas, tais como: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); metodologia da problematização; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação, dentre outras (BERBEL, 2011). Em uma breve síntese, definimos, aqui, algumas das metodologias ativas comumente utilizadas nas práticas pedagógicas, mas sem a devida definição teórica. Essa situação podemos visualizar na seguinte fala:

[...] nesse caso, eu iria sugerir para professora e eu trabalho com material concreto com toda a turma, não só com aquele aluno que tem dificuldade, é importante trabalhar com problemas de aprendizagem e também dar o tema para eles pesquisarem [...]. (P4, 2022).

Ainda que essa participante não denomine, na sua prática, o uso das metodologias ativas, ao investir na aprendizagem por meio de problemas e mesmo por meio da pesquisa, é possível aproximarmos tal prática da metodologia ativa, como PBL, metodologia da problematização e mesmo a sala de aula invertida, visto que os desafios são colocados em pauta, sem o precedente ensino por parte do docente.

Tem destaque aqui a aprendizagem baseada em projetos ou PBL, a qual, conforme Bender (2014), centra na utilização de projetos de caráter autêntico e realista, baseados em problemas que visam promover o ensino de conteúdos e a resolução de problemas pelos estudantes de modo colaborativo. Com isso, pode-se demonstrar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, representando, assim, a solução possível para o problema. Além disso, essa abordagem pode auxiliar no desenvolvimento dos desafios propostos pelos docentes (BENDER, 2014).

Atividades diversas podem ser desenvolvidas pelos estudantes, o que representa um dos princípios do DUA caracterizado pela ação e pela expressão. Nesse modelo metodológico, o estudante pode organizar apresentações em multimídia, demonstrações práticas, protótipos ou modelos funcionais, portfólios,

podcasts, vídeos, entre outros. Por sua vez, o modelo de sala de aula invertida implica a relação sala de aula-professor-aluno, dado que, nesse modelo, a teoria é estudada em casa, de forma *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

No contexto geral, o desenvolvimento de práticas pedagógicas subsidiadas nos princípios do DUA com as metodologias ativas desvela caminhos inovadores tanto no ensino quanto na aprendizagem. Na visão de Valente (2018, p. 27), trata-se de utilizar práticas pedagógicas que “[...] colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Os recursos diversos e as estratégias fundadas na concepção do DUA, articulada às metodologias ativas, abrangem, conforme Valente (2018, p. 28), a escolha de “[...] uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos”.

Como o próprio nome “metodologias ativas” sugere, a atividade está sempre presente para todos os que se engajam por esse caminho; em outras palavras, tanto professores quanto estudantes são desafiados a trilhar caminhos até então pouco explorados, e o estudante se beneficia sobremaneira ao apresentar-se engajado e situar-se como protagonista do próprio processo de aprender. Nesse sentido, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar habilidades envolvidas na capacidade de pensar, de conceituar e de construir conhecimentos; com isso, aprimoram sua capacidade crítica, a reflexão, a ação e a interação com os colegas e com o professor (VALENTE, 2018).

Os caminhos dos processos de ensino e de aprendizagem trilhados pelos princípios do DUA articulados às metodologias ativas nos permitem visualizar práticas pedagógicas que atendam às especificidades de todos os estudantes no processo educacional (GLAT; PLETSCHE, 2012). Nesse contexto, Prais e Vitaliano (2018, p. 67) ressaltam que, ao utilizar-se dessas abordagens, se “[...] planejam as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas”, e, coerentemente, atende-se às demandas da Educação Inclusiva.

Meyer, Rose e Gordon (2002) e Zerbato e Mendes (2018) ressaltam a importante contribuição do DUA e não deixam de ratificar que não se fala em modelos prontos e salvacionistas, dado que as dinâmicas das escolas são sempre complexas.

Nunes e Madureira (2015, p. 7) destacam a necessidade de reverem-se tais práticas, uma vez que “[...] assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem”. Ainda acerca das contribuições do DUA, Zerbato e Mendes (2018, p. 152) afirmam “[...] a importância de se pensar na ‘diversidade do processo de aprendizagem’ quando se projeta um ensino para todos”.

Ao considerar que a escola é composta pela diversidade humana, deve-se ponderar o fato de que os estudantes podem apresentar algum tipo de necessidade específica. Isso implica diferenciados tipos de abordagem para o desenvolvimento de um contexto mais rico em aprendizagem (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997). Assim, quando visualizamos, nas falas das participantes desta pesquisa, indicativos voltados ao DUA, ponderamos sobre a necessidade de aprofundar-se sobre tal abordagem. Na esteira das abordagens diversificadas, percebemos o potencial que o DUA, articulado com as metodologias ativas, pode, de fato, contribuir para a promoção de práticas inclusivas, seja no AEE ou mesmo nas salas de aula comum. As práticas desenvolvidas nas SRMs também podem adquirir esses preceitos como fundamento. Atuando dessa forma, os docentes podem contribuir para que as funções superiores, que sustentam o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, sejam consolidadas ou complementadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do processo de pesquisa representa uma retomada ao que delineamos como temática, problema e objetivos para ela. Direcionamos nossos olhares para as práticas docentes e focamos no aspecto emblemático do fazer docente vivenciado no cotidiano das instituições educativas, nas quais atuam as docentes participantes desta pesquisa. Vivenciando a problemática de uma prática pedagógica nas SRMs que reproduz conteúdos e metodologias desenvolvidas em sala de aula comum, ensejamos tecituras teórico-práticas, em busca de vislumbrar fundamentos que nos possibilitassem compreender as nuances das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do AEE e os indicativos de como as práticas podem ser desenvolvidas.

Delineamos nossa pesquisa pela seguinte problemática central: Em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais se desvelam conservadoras ou inovadoras? Assim, formulamos uma segunda questão: A abordagem metodológica do Desenho Universal para a Aprendizagem pode proporcionar práticas pedagógicas em que o estudante seja o protagonista da aprendizagem?

Os apontamentos teóricos deste estudo explicitaram os fundamentos das práticas pedagógicas, sinalizando que toda prática pode ser educativa sem, necessariamente, ser pedagógica. Entendemos que a prática requer planejamento intencional com vistas à promoção da aprendizagem e que as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM têm a função de complementar a aprendizagem que se desenvolve na sala de aula comum. Para tanto, a SRM pode contribuir no desenvolvimento e no aprimoramento das FPS, consolidando o caráter complementar do AEE.

Nossos fundamentos e a prática desvelada nas falas das participantes revelaram que as práticas pedagógicas são configuradas por fatores internos e externos. Nesse sentido, as professoras ressaltaram o quão imersas e direcionadas estão por esses fatores quando no anseio de atenderem às demandas que se atribuem à escola, no que se refere a ensinar a criança a ler, a escrever e a calcular. As docentes, a despeito de atuar na SRM, centram suas práticas em conteúdos e metodologias de sala de aula. Nesse quesito, entendemos pelos fundamentos teóricos visitados que, ao atuar dessa forma, os estudantes pouco avançam no

processo de aprender, visto que acabam, por vezes, tendo reforçado as dificuldades manifestas em sala de aula.

Ficou evidente que as professoras, entre os confrontos e os conflitos sobre o que a sociedade espera da escola, e os questionamentos sobre o seu fazer, quando se deparam com declarações como “[...] *na sala de recursos é só jogo*”, realizam ora práticas conservadoras ora práticas inovadoras.

Foram perceptíveis que os reflexos da formação continuada em Educação Especial, calcada em um modelo mais biomédico, direcionam o fazer docente quando, por vezes, as participantes declararam: “[...] *eu parto das dificuldades que ele tem*”, “[...] *tem que conhecer a criança o laudo, para daí fazer o trabalho*” – tais falas são comuns quando analisadas à luz do histórico da Educação Especial.

As análises acerca do perfil profissional evidenciaram que as docentes buscam e buscaram formação para atuarem na área da Educação Especial. Entretanto, quando analisamos o curso que declararam ter e o tempo que atuam na educação, inferimos que grande parte das participantes recebeu formação em cursos mais alinhados ao modelo biomédico, e, certamente, esse modelo formativo desvela-se na sua prática pedagógica.

No contexto das práticas pedagógicas analisadas, ficou evidente que as participantes se engajam no seu fazer docente. Todavia, é possível que as pressões que vivenciam em ter de “dar resultados” acabam por distanciá-las do que seriam as características das práticas a serem desenvolvidas no AEE. A busca por compreender laudos, por reforçar os conteúdos de sala de aula, acabam por delinear a ação do docente. Esse aspecto, à luz dos fundamentos teóricos, possibilita inferirmos que o fazer do AEE não está se consolidando de modo a atuar no aprimoramento das FPS; assim sendo, não tem atuado na complementariedade da sala regular.

Com esse pressuposto delineado na nossa problemática central, direcionamo-nos pela questão secundária em busca dos fundamentos do DUA, de sua articulação com as metodologias e de suas contribuições para a efetivação de práticas inclusivas. Concluimos que essa abordagem pode configurar-se como metodologia que possibilita o protagonismo tanto dos docentes quanto dos estudantes. Dos docentes, porque, desafiados por práticas inovadoras, protagonizam novas alternativas metodológicas; dos estudantes, porque protagonizam seu processo de aprender pela construção do conhecimento por meio de desafios pedagógicos colocados a eles. Nessa acepção, consolidamos o entendimento de que tanto a teoria quanto a prática

são importantes no processo pedagógico. Segundo Saviani (2007, p. 107), “[...] teoria e prática, assim como professor e aluno são indissociáveis do processo pedagógico”, o que ratifica a importância da formação continuada.

A formação também foi referendada pelas participantes como uma necessidade. Nesse direcionamento, pensamos e elaboramos um *e-book* que, no momento projetual da pesquisa, seria resultante de um processo formativo ofertado pela pesquisadora para, em seguida, ser analisado seus impactos. Contudo, no curto espaço-tempo de que dispomos, optamos por elaborar o *e-book* em uma dimensão autoformativa.

Dentre os elementos que compõem o *e-book*, buscamos atender às necessidades assinaladas pelas participantes, quando questionadas sobre suas demandas formativas, consistindo na etapa da nossa pesquisa de caráter colaborativo. Assim, buscamos responder ao nosso objetivo central compreendendo que a abordagem das práticas pautadas no DUA tem potencial para promover práticas inclusivas, sobretudo a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Destacamos que os princípios do DUA, embora estranhos às participantes, foram percebidos nas suas falas, mais especificamente o princípio da ação e representação, quando elas se engajam em propor práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, não foi perceptível o princípio do engajamento tal como exposto nos fundamentos do DUA, uma vez que ele implica ações desafiadoras que levem os estudantes a engajar-se na ação e não apenas a motivação pela valorização do estudante, o que ficou bem perceptível nas falas das participantes.

Inferimos que o fato de o princípio do engajamento estar fragilizado é por conta da intencionalidade, nas práticas pedagógicas, mesmo aquelas inovadoras, estar voltada a propor formas mais lúdicas para abordar os conteúdos de sala de aula. Entendemos, nesse quesito, que os desafios deveriam ser colocados para superar as dificuldades apresentadas em sala pelas “rotas” alternativas, quer dizer, práticas desafiadoras, nas quais os estudantes se coloquem na busca de soluções para os problemas que têm de resolver.

Ainda quanto aos princípios do DUA, podemos inferir que a dimensão da ação e expressão se faz presente, visto que as docentes, quando apresentam práticas inovadoras, possibilitam aos estudantes formas diversas de expressar o aprendido. A articulação das metodologias ativas ao DUA, pontuada pelos teóricos trazidos neste estudo como desejável no contexto da inclusão, também pode estar presente no

contexto da SRM, dado que, como uma das participantes declarou: “[...] *temos vários recursos na sala de recursos*”. Todavia, como pontuamos em diversos momentos, a tensão vivenciada entre o que é atribuição do professor do AEE – complementar os processos de aprendizagem – e as expectativas da escola e mesmo dos professores da sala comum implica a prática dos docentes, de forma que, não raro, a gama de recursos utilizados são caracterizados apenas como um recurso a mais que enriquece o aprender.

Ao reportarmo-nos aos fundamentos das práticas pedagógicas, aos princípios do DUA, aos fundamentos e às finalidades do AEE bem como às atribuições do professor de SRM, podemos inferir que a potencialidade das práticas inovadoras que as professoras declararam não se tornam, intencionalmente, favorecedoras da aprendizagem.

Destacamos que se o AEE não é substitutivo à escolaridade, faz-se necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam frequentemente objeto de reflexão. Consideramos, ainda, que as atividades da SRM tenham um caráter de ensino com base em uma natureza pedagógica (BRASIL, 2001) e não se configurem como espaço de reprodução do que se desenvolve na sala de aula comum, tampouco uma atividade à parte ou além da escolarização, mas que sejam uma ação complementar para aprimorar as FPS e consubstanciem a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Constatamos que as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que potencializam os estilos de aprendizagem individuais (SAVIANI, 2007), o que se aplica aos estudantes com necessidades educativas especiais e aos demais em uma sala de aula. Nesse sentido, inferimos que o AEE e a SRM se configuram como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado. Espaço de aprendizagem ativa baseado no engajamento dos estudantes frente aos desafios educativos e às demandas presentes nas interações com os objetos do conhecimento, os colegas e os docentes.

A constituição do AEE à serviço da aprendizagem de todos os estudantes remete ao reconhecimento da diversidade presente na escola e à compreensão de que os estudantes, ainda que com características comuns, precisam ser vistos como seres únicos, que apresentam necessidades de aprendizagem específicas, decorrentes do fato de cada ser humano possuir um estilo, um ritmo, um talento e, também, preferências de aprendizagem distintas.

Como demanda de pesquisas futuras, fica o indicativo de analisar-se se as práticas inovadoras, para apresentar os mesmos conteúdos trabalhados em sala de aula promovem, de fato, a aprendizagem, o que, no nosso entendimento, poderia ensejar uma pesquisa-ação.

Como resultados da pesquisa, pontuamos, com base em Ainscow, Porter e Wang (1997), que boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, visto que levam em consideração os aspectos fortes e os estilos de aprendizagem individuais. Concluímos que o AEE e a SRM se configuram como espaços educativos abertos, diversificados e individualizados, cujo foco está na complementaridade e direcionados a possibilitar aos estudantes aprendizagem ativa, engajamento e protagonismo.

As participantes da pesquisa demonstraram engajamento e compromisso frente à necessidade de consolidar a aprendizagem de todos. Além disso, desvelaram a necessidade de processos de formação continuada, nos quais os professores possam compreender a função complementar do AEE e o papel do professor da SRM no desenvolvimento das FPS, as quais, por sua vez, propiciam bases sólidas para as aprendizagens dos conteúdos escolares.

Com isso, podemos destacar a urgência de a escola e de o professor buscarem rupturas e transformações no bojo das práticas pedagógicas, o que requer um processo formativo planejado intencionalmente e articulado às demandas reais que se vivenciam nas escolas. Em acordo ao apontado por Mittler (2003), pretende-se que os professores compreendam que a inclusão educacional envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas nos aspectos atitudinais, relacionais e, sobretudo, pedagógicos, em que o objetivo central consiste em assegurar que os estudantes possam ter acesso a um leque de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição educacional.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In*: MACHADO, A. M. *et al.* (org.). **Psicologia e Direitos Humanos**: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 387-403, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8867>
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 130-150.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>
- BAUCH, K. B. Recursos para a promoção da inclusão na escola. *In*: PARANÁ. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.
- BELTHER, J. M. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos

estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: Unesco, 2008.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. **CONAE 2010**. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema

Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Presidência da República, Ministérios da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2010a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, [2010b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Elaboração Claudia Pereira Dutra, Martinha Clarete Dutra dos Santos e Martha Tombesi Guedes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 set. 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 União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015b.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10337/1/Tese_Patrica%20Braun.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação

especial. *In*: BUENO, J. G. S. *et al.* (org.). **Deficiências da escolarização**: nova perspectiva de análise. São Paulo: Junqueira & Martins, 2008. p. 43-63.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CAMPOS, E. F. E. Infância e práticas pedagógicas: reflexões na formação com professores. *In*: FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **Práticas pedagógicas**: pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 143-157.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115668>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAST. Center For Applied Special Techonology. **About Universal Design for Learning**, version 2.2. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CAST. Center For Applied Special Techonology. Guideline 3: Provide options for Comprehension. **CAST**, 2022. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/representation/comprehension>. Acesso em: 23 set. 2022.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. [200-]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

CRESWELL J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

DELEVATI, A de C. **AEE**: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 22 set. 2022.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIAS, R. de; SANTOS, M. Z. de Q. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do Recife na percepção das professoras do AEE. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. Anais eletrônicos [...]*. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68933>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. **Currículo e diferença**: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos [...]*. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2605--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo**: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

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

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FRANCO, M. A. do R. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. *In: FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 91-107.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar, inovar. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e

culturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Endipe, 2008. p. 582-594.

GENTILE, P. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. **Nova Escola**, [s. /], 1 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 24 set. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-24.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. F. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Unicamp, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p113-144>

MARCO, M. T. de; LIMA, E. A. de. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Revista Espacios**, [s. l.], v. 38, n. 45, p. 1-8, 2017.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28085>

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma realidade necessária? *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 1997. p. 69-94.

MARTINS, L. A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **Educação Especial e educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 115-127.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Editora da UFSCar, 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. [S. l.]: CAST, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. *In*: SOUZA, C.A.; SANTOS, P. SEED – Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2015.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: uma ilusão perdida em uma cultura de ensino para a testagem? *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, VII., 2015, Burgos. **Anais eletrônicos** [...]. Burgos: Universidade de Burgos, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59437017-Resumo-resumen-conferencia-de-encerramento-do-vii-encontro-internacional-sobre-aprendizagem-significativa-burgos-espanha-13-a-17-de-julho-de-2015.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 17, p. 125-137, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224>

NADAL, B. G. Práticas Pedagógicas: a natureza do conceito e formas de aproximação. *In: SILVA, M. C. B. da et al. (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

NASCIMENTO, S. M. de B. **De espectadores a protagonistas**: um projeto de formação continuada que dá voz aos professores de Educação Infantil. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/74256>. Acesso em: 19 set. 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 141-150.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CVR, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102261>. Acesso em: 30 set. 2022.

OLIVEIRA, J. M. C. de. **O Atendimento Educacional Especializado**: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da Rede Pública Estadual em Salvador. 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In: OLIVEIRA, A. A. et al. (org.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAPA, F. *et al.* **Inclusão**: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. 2015. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARC OMUNESCOLARCONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

PARANÁ. **Instrução N° 09/2018–SUED/SEED**. Estabelece critérios para o

Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PEREIRA, C. D.; PIRES, Y. R. **Práticas Curriculares No Atendimento Educacional Especializado**: entre o proposto e o vivido. 2017. Disponível em: <https://ope.education/praticas-curriculares-no-atendimento-educacional-especializado-entre-o-proposto-e-o-vivido/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>

PIRES, M. M. de S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. 2021. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1768>. Acesso em: 22 set. 2022.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de.; LIMA, M. F. C. Experiências do observatório em Educação Especial e inclusão escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 63-71, jun. 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *In*: PLETSCHE, M. D. *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **O aluno com deficiência intelectual**: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Trabalho apresentado na Plataforma do Curso Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC. Fortaleza: UFC, 2013.

PRAIS, J. L. de S.; PEREIRA, D. da S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. *In*: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: PUC-SP, 2015. p. 116-129.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, 2016. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v18i2.14005>

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*:

PAPIM, A. A. P. *et al.* (org.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 49-69.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 301-302.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2022.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com a síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. Learning Management Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality. **IEEE Latin America Transactions**, [s. l.], v. 10, n. 5, p. 2168-2174, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLA.2012.6362362>

SANTOS, E. O. dos; BATISTA NETO, J. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Interritórios**, Recife, v. 2, n. 3, p. 101-120, 2016. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8692>

SANTOS, L. C. C. **A sala de recursos multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2190>. Acesso em: 21 set. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100002>

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. **A política e a implementação das salas de recursos multifuncionais**: os materiais e as ações do atendimento educacional especializado. Santa Maria: UFSM; Editora pE.com, 2015.

SILVA, D. dos S. F. Um olhar geográfico e uma análise crítica sobre a inclusão:

desafios e perspectivas da cultura surda. *In*: JESUS, J. N. de; SANTOS, G. C. dos. (org.). **Geografia e sujeitos do cerrado**: análises e reflexões. Quirinópolis: Editora Kelps, 2015. p. 137-158.

SILVA, L. C. da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. *In*: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. de. (org.). **Inclusão Educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-36.

SILVA, L. C. da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. *In*: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, F. de C. T.; MENDES, G. M. L. Políticas de Escola e Currículo: algumas notas de análise construídas pelo/no contexto escolar. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 177-190, jan./jun. 2012.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DOS_PROFESSORES_DO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_DE_GOI%C3%81S_-_ANO_2014._UFG.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, I. Z. de. **Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico**: elementos reveladores na prática-teoria prática da Educação Básica. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOUZA, I. M. da S. de. Desenho Universal para Aprendizagem: perspectivas para a inclusão educacional. *In*: PLETSCHE, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P. (org.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. v. 1. p. 228-246.

SOUZA, M. A. de. Práticas sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, M. C. B. da *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, A. M. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19969/2/Alessandra%20Martins%20Souza.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, G. F. M. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: uma necessidade, um direito. *In*: SILVA, L. C. da; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. da. (org.). **Atendimento educacional para surdos**: tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 13-26.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-108.

VALENTIM, B. de F. B. **Estudantes com altas habilidades/superdotação**: uma proposta de intervenção com base em conflitos sociopedagógicos. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Acesso em: <https://hdl.handle.net/1884/66430>. Disponível em: 20 set. 2022.

VALENTIM, B. de F. B.; VESTENA, C. L. B. Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e34, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X20149>

VAZ, K. **O professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123143>. Acesso em: 22 set. 2022.

VESTENA, C. L. B.; SCHIPPER, C. M. de; SOUZA, F. F. de. Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61669>

VIGOTSKI L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. Disponível: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Problemas de Psicología general. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

DADOS DO PERFIL

Nome:

Formação Superior:

Licenciado em:

Pós-Graduação:

() *Latu Sensu*

() *Stricto Sensu*

Indique a área:

SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Indique ações, cursos ou eventos que tenha participado e que se relacionem com a área do atendimento de SRM.

Considerando que você, em um processo de formação continuada, pode contribuir com a formação de outros professores do AEE após sua participação nesta pesquisa, que tema acredita ter relevância para ser abordado nesta formação continuada?

Atual vínculo funcional no AEE:

() Municipal

() Estadual

Tempo de atuação docente no Atendimento Educacional Especializado de Sala de Recursos Multifuncionais?

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() Mais de 20 anos

SOBRE AS PRÁTICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Objetivo: *Verificar a partir das práticas dos professores menção aos princípios do DUA e o uso da M.A, práticas inovadoras e inclusão.*

CASO A: Considere um plano de aula no AEE em que você precise planejar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista e/ou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, quais práticas pedagógicas você colocaria neste planejamento?

CASO B: Paula é professora da Educação Básica e sua turma tem 23 estudantes e há um matriculado do Público-alvo da Educação Especial, o qual tem Transtorno Específico de Linguagem. Ele está matriculado na escola há dois anos, tem ótimo

relacionamento com a turma, professores e todos da escola. Neste momento, a Professora está trabalhando com Fábulas e pretende iniciar a produção textual oral e escrita com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à Professora de modo a permitir abordar o conteúdo aos estudantes?

SOBRE OS SABERES DO AEE

Objetivo: *Verificar se os professores vivenciam a formação continuada (discussão, análise de planejamento em conjunto com a equipe pedagógica e outros professores da escola) e a sua relação com o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais.*

CASO C: Pense nos estudantes matriculados no AEE, os quais apresentam algum tipo de transtorno ou deficiência e estão apresentando muitas dificuldades em realizar e concluir as atividades na área da matemática, além de agitação psicomotora. Que estratégias você, enquanto professora do AEE, poderia sugerir à professora da sala de aula para que o trabalho com o conteúdo atenda o estudante com transtorno ou deficiência e proporcione a participação de todos os demais da sala de aula?

Este espaço é destinado para você registrar, caso deseje, alguma informação que julgue relevante compor o estudo que está em andamento.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, que faz parte do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade de Roseneide Maria Batista Cirino, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Paranaguá, que irá investigar sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e como as metodologias ativas podem se constituir como meios metodológicos para a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar.

Número do Parecer nº 4.888.252

Data da relatoria: 05/08/2021

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo o roteiro de entrevista semiestruturada organizada em duas seções. Na primeira seção, buscamos saber a caracterização do perfil acadêmico e profissional dos professores, bem como saber sobre a sua formação continuada e as suas demandas formativas; e na segunda seção, apresentamos três situações-problema, a fim de obtermos informações sobre as práticas de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e os saberes do AEE. Você irá responder a este roteiro de forma presencial e haverá uma entrevista por meio da gravação em áudio com o participante. O estudo está organizado por uma etapa teórica, na qual buscaremos autores que auxiliam a compreensão dos princípios do DUA e como o uso das metodologias ativas podem se constituir como meios metodológicos para a prática pedagógica do professor do AEE. Posteriormente, será elaborado pela pesquisadora o produto educacional *e-book* autoformativo, contendo embasamento teórico sobre o papel do professor do AEE, os princípios do DUA, a compreensão das metodologias ativas e das práticas pedagógicas inclusivas para o AEE, oficina pedagógica com metodologia ativa, além de referências bibliográficas para estudos complementares.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderá ocorrer riscos/desconfortos ao responder alguma questão do instrumento de coleta de dados, que reflita suas vivências sobre práticas pedagógicas. Destacamos que, para minimizar os riscos, a pesquisadora buscará resolver as dúvidas que poderão surgir durante o processo, pautando-se nas teorias estudadas e assegurando os princípios éticos da pesquisa, além da confidencialidade dos professores. A pesquisadora assistente estará à disposição para esclarecimentos de dúvidas que poderão surgir durante o processo. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, sendo possível você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

BENEFÍCIOS: Benefícios indiretos: para as 11 instituições de ensino que participarão da pesquisa, uma vez que terão professores capacitados e colaboradores no processo de inclusão de estudantes do AEE, impactando nas ações do contexto escolar; para os professores que lecionam as disciplinas específicas e diversificadas para esse público, uma vez que perceberão como os princípios do DUA e as metodologias ativas podem contribuir no processo educacional dos estudantes, os quais também serão beneficiados com o uso de metodologias, oportunizando engajamento e autonomia aos estudantes.

Benefícios diretos: para os professores de sala de recursos que participarão da formação continuada, na qual haverá aprofundamento teórico sobre DUA e metodologias ativas, o que fomentará sua prática pedagógica contemplando a aprendizagem aos educandos. A pesquisadora também será beneficiada, visto que a pesquisa contribuirá para o seu aprimoramento profissional, qualificando suas ações para uma prática inclusiva em seu ambiente de trabalho.

CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As suas respostas e seus dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do roteiro de entrevista, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, em um período de até cinco anos, contados a partir de 2021. Após esse período, os dados serão descartados.

ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode contatar a pesquisadora responsável ou procurar o CEP da Unespar, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço a seguir:

Nome do pesquisador responsável: Roseneide Maria Batista Cirino

Endereço: [REDACTED]

Telefone para contato: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o CEP envolvendo seres humanos da Unespar, no endereço a seguir:

Universidade Estadual do Paraná
Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR
CEP: 87.701-020
Telefone: (44) 3482-3212
E-mail: cep@unespar.edu.br

1. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

2. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

3. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) Sr.(a) _____ declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora responsável, Mariliz Cristiane Rosalin, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Matinhos, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Mariliz Cristiane Rosalin, pesquisadora responsável, declaro que fornecemos todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Matinhos, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Pesquisador: ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50136821.8.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.888.252

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. De 23/06/2021: RESUMO:

A pesquisa tem a temática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem e Metodologias Ativas na formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de sala de recursos, possibilitando ao professor refletir sobre as práticas pedagógicas pautadas além do simples aspecto de condições de transmissão dos conteúdos. O estudo tem como questão central: Em que medida os princípios do DUA com o uso das Metodologias Ativas contribui na ressignificação das práticas pedagógicas dos professores do AEE?

HIPÓTESE:

A hipótese desta pesquisa é que o professor do AEE ao conhecer os princípios do DUA e as Metodologias Ativas como recurso de mediação aos educandos ressignifique suas práticas pedagógicas na sala de recursos.

METODOLOGIA:

Este estudo tem o objetivo de compreender como os princípios do DUA e o uso das Metodologias

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.888.252

Ativas podem se constituir como meios metodológicos para a prática pedagógica do professor do AEE. Para tanto, será realizada a pesquisa bibliográfica com o intuito de elaborar uma revisão sistemática dos temas: DUA, Metodologias Ativas, Formação Continuada e AEE. A pesquisa será de estudo exploratório descritivo, o método de investigação será a abordagem de análise qualitativa. A pesquisa será realizada em 11 instituições de ensino (4 estaduais e 7 municipais), envolvendo 17 professores atuantes no AEE de sala de recursos do município de [REDACTED] Pr, os quais responderão um questionário com 05 questões fechadas e 06 abertas, elaborado no Google Forms e enviado via WhatsApp. O instrumento de coleta de dados será organizado de forma investigativa com questões relacionadas a auxiliar a pesquisadora a traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre as demandas que sentem necessidade de que se atenda no processo formativo e na elaboração do produto educacional, de forma a possibilitar as análises qualitativas da pesquisa. A pesquisa ocorrerá em cinco etapas, sendo: - Levantamento bibliográfico; - Disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que participarão da pesquisa e aplicação do questionário de coleta de dados; - Organização dos dados produzidos pelos professores, elaboração do e-book e da formação continuada dos professores do AEE; - Aplicação do produto educacional, ou seja, da formação continuada dos professores que atuam no AEE de sala de recursos e avaliação dos participantes referente ao processo formativo; - Escrita da dissertação.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

Critério de Inclusão:

- As escolas estaduais e municipais ofertarem o AEE; - Os Professores atuarem no AEE de sala de recursos; - Os professores serem da rede pública de ensino e por apresentarem possibilidades de contribuir com relatos da sua prática pedagógica durante a formação continuada.

Critério de Exclusão:

- Professores que não atuam no AEE;
- Professores que lecionam as disciplinas do currículo formal;
- Escola estadual que não tem AEE de sala de recursos.

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.888.252

Objetivo da Pesquisa:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. De 23/06/2021:

Objetivo Primário:

- Compreender como o DUA e as Metodologias Ativas podem se constituir como meios metodológicos para ressignificar a prática pedagógica do professor do AEE.

Objetivo Secundário:

- Identificar as expectativas dos professores em relação aos princípios do DUA e do uso das Metodologias Ativas como práticas pedagógicas;-

Analisar como os professores percebem / avaliam a eficácia de práticas pautadas no DUA e no uso de Metodologias Ativas; -

Descrever aspectos legais e políticos sobre o AEE e o papel do professor do AEE; - Discorrer sobre formação continuada e inclusão escolar; -

Descrever sobre as Metodologias Ativas e sua contribuição para a prática inclusiva; - Elaborar um produto educacional, no formato atividade de extensão, na qual será utilizado um e-book, voltado à formação do professor do AEE; -

Analisar a percepção do professor acerca do processo formativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. De 23/06/2021:

Riscos:

Os riscos da pesquisa podem ser relativos aos participantes sentirem desconforto referente ao responder o instrumento de coleta de dados e ao relatar vivências sobre suas práticas pedagógicas.

Destaca-se que para minimizar os riscos, a pesquisadora buscará resolver as dúvidas que poderão surgir durante o processo, pautada nas teorias estudadas e assegurando os princípios éticos da

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.888.252

pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será explicado, via meet, aos participantes sobre o detalhamento da pesquisa e a confidencialidade dos professores.

Sendo assim, a pesquisadora seguirá a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 tendo vista que “a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (CNS, 2016) e as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 utilizando-se da ética e respeito aos participantes.

Benefícios:

Benefícios indiretos: para as 11 instituições de ensino que participarão da pesquisa, uma vez que terão professores capacitados e colaboradores no

processo de inclusão de estudantes do AEE, impactando nas ações do contexto escolar, bem como os professores que lecionam as disciplinas

específicas e diversificadas para este público, pois perceberão como os princípios do DUA e as Metodologias Ativas podem contribuir no processo

educacional dos estudantes, os quais também serão beneficiados com o uso de metodologias oportunizando o engajamento e autonomia aos estudantes.

Benefícios diretos: para os professores de sala de recursos que participarão da formação continuada, na qual haverá aprofundamento teórico sobre DUA e Metodologias Ativas o que fomentará sua prática pedagógica contemplando a aprendizagem aos educandos. A pesquisadora também terá benefício, pois a pesquisa contribuirá para o seu aprimoramento profissional, qualificando suas ações para uma prática inclusiva em seu ambiente de trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo. Caráter acadêmico pós-graduação, realizado para obtenção do título de Mestre.

Patrocinador: financiamento próprio; País de Origem Brasil.

Número de participantes incluídos no Brasil: 17

Armazenamento de amostras por 5 anos a contar de 2021.

Previsão de início e encerramento do estudo 23/06/2021 até 31/10/2021 (coleta de dados 01/09/2021 até 30/09/2021).

A formação será online, via meet, divididos em 06 encontros quinzenais com duração de 1 hora e trinta minutos. Após a conclusão da formação continuada será solicitado aos participantes a avaliação processo formativo, com o intuito de elucidar suas impressões acerca dos conteúdos

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.888.252

abordados e as práticas das oficinas com o fim de revelar se a Metodologia Ativa como recurso pedagógico contribuiu para ressignificar a prática pedagógica no AEE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide Campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos obrigatórios foram anexados pela pesquisadora.

O TCLE está adequado aos objetivos da pesquisa e redigido em linguagem clara.

O formulário Google forms que contém o questionário também está adequado aos objetivos da pesquisa.

Não foi identificado qualquer óbice ético no protocolo da pesquisa: O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1780715.pdf	23/06/2021 20:37:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiroprojotodepesquisa.pdf	23/06/2021 20:35:36	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	Instrumentocoletadados.pdf	23/06/2021 20:29:20	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento.pdf	23/06/2021 20:25:51	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	TermoconcordanciaNRE.pdf	23/06/2021 20:15:18	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Declaração de	TermodeconcordanciaNRE.pdf	23/06/2021	ROSENEIDE MARIA	Aceito

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.888.252

concordância	TermodeconcordanciaNRE.pdf	20:12:18	BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	TermodecienciadoresponsavelMunicipal.pdf	23/06/2021 20:11:27	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/06/2021 20:03:43	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 05 de Agosto de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br