

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**

KATIA BOMFIGLIO ESPÍNDOLA



ESCOLA PANC:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR A
PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DO MODELO
SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

PORTO ALEGRE

2023

E77e Espíndola, Katia Bomfiglio
Escola PANC : uma experiência de formação docente para a
inclusão escolar a partir do desenho universal para a
aprendizagem e do modelo social da deficiência / Katia Bomfiglio
Espíndola . -- 2023.
206 f.

Orientadora: Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Coorientadora: Geisa Letícia Kempfer Böck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva em Rede, Porto Alegre, 2023.

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3.
Desenho universal para a aprendizagem. 4. Modelo social da
deficiência. I. Monte Blanco, Soeli Francisca Mazzini. II. Böck,
Geisa Letícia Kempfer. III. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Educação a Distância, Mestrado Profissional
em Educação Inclusiva em Rede. IV. Título.

CDU 376
CDD 371

KATIA BOMFIGLIO ESPÍNDOLA

ESCOLA PANC:

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR A
PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DO MODELO
SOCIAL DA DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Prof. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco.

Coorientadora: Prof. Dra. Geisa Leticia Kempfer Böck.

PORTO ALEGRE

2023

KATIA BOMFIGLIO ESPÍNDOLA

ESCOLA PANC:

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR A
PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DO MODELO
SOCIAL DA DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Prof. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco.
Coorientadora: Prof. Dra. Geisa Leticia Kempfer Böck.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
UDESC

Membros:

Prof. Dra. Márcia Denise Pletsch
UFRRJ

Prof. Dra. Solange Cristina da Silva
UDESC

Porto Alegre, 28 de abril de 2023.

Em memória de Teresinha Bomfiglio
Espíndola, mulher, mãe e professora.

Em memória de Viviana de Paula Fiuza,
mulher negra com deficiência, para que
mais ninguém tenha interdito o seu
acesso à escola.

AGRADECIMENTOS

Ao André, companheiro de vida, pela compreensão e pelo respeito aos momentos de ausência durante a trajetória do mestrado.

À CAPES, por investir na existência do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

À UDESC, pela estrutura e apoio institucional aos discentes do PROFEI.

Ao Multi.Lab e às bolsistas do CEAD UDESC, pela assessoria e parceria na construção do curso no Moodle.

Ao grupo de estudos do Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC, pelo compartilhamento e construção de saberes.

Aos docentes participantes da pesquisa, pela generosa e potente presença, pelo tempo dedicado e confiança no trabalho realizado.

Às professoras (trans)formadoras do curso.

Aos colegas de turma do PROFEI, por ninguém ter soltado a mão.

À minha orientadora, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e à minha coorientadora Geisa Letícia Kempfer Böck, pela parceria desde o primeiro dia do mestrado e por me auxiliar a tornar viável a essa pesquisa.

“Educação inclusiva é uma educação capaz de atentar para a diferença.”
(Cursista Sandra, 2022, informação verbal).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Homem esticado para se adequar à norma.....	30
Figura 2 – Cartum sobre a avaliação e o julgamento na escola.....	34
Figura 3 – Cartum sobre capacitismo.....	36
Figura 4 – Pintura sobre homens cegos sob cuidados de um vidente.....	40
Figura 5 – O homem Vitruviano.....	41
Figura 6 – Meu corpo não me oprime, a sociedade sim.....	44
Figura 7 – Nenhum caminho único funciona para todos os alunos.....	52
Figura 8 – Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem.....	55
Figura 9 – Página do AVAMEC com a divulgação dos cursos.....	72
Figura 10 – Fotografia aérea colorida da EMEF Prof. Judith M. Araújo.....	78
Figura 11 – Reunião com a equipe de gerenciamento e personalização do Moodle.....	88
Figura 12 – Organização dos blocos de cada encontro.....	89
Figura 13 – Página de abertura do curso de formação.....	90
Figura 14 – Logo do projeto Escola PANC.....	91
Figura 15 – Fotografia do visual de uma janela da EMEF Judith.....	92
Figura 16 – Página do Moodle do Encontro 1 do curso de formação.....	94
Figura 17 – Descrição das temáticas e conceitos que serão trabalhados no Encontro 2.....	94
Figura 18 – Slides da aula síncrona.....	95
Figura 19 – Print de tela do material complementar com indicações de leituras.....	96
Figura 20 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de vídeos.....	96
Figura 21 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de canções.....	97
Figura 22 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de podcasts.....	97
Figura 23 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de vídeos e palestras sobre o DUA.....	98
Figura 24 – Card da aula síncrona com Laureane Costa e Débora Gomes.....	105
Figura 25 – Professoras formadoras do encontro 1 na sala do Moodle.....	104
Figura 26 – Kit do curso para aula na sexta-feira.....	108
Figura 27 – Card de divulgação da aula síncrona com Rita Bersch.....	109
Figura 28 – Card de divulgação da aula síncrona com Geisa Böck.....	110
Figura 29 – Card de divulgação da aula síncrona: Implementando o DUA.....	111

Figura 30 – Print de tela de slide apresentado durante a participação de Rosângela.....	115
Figura 31 – Card de divulgação da aula síncrona com Ana Bergalo.....	116
Figura 32 – Print de tela de slide apresentado no Encontro 5.....	117
Figura 33 – Ideias-chave dos participantes sobre o DUA.....	128
Figura 34 – Ideias-chave dos participantes sobre o planejamento pedagógico.....	134
Figura 35 – Ideias-chave dos participantes sobre educação inclusiva.....	140
Figura 36 – Mapa da empatia do público-alvo do curso de formação.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras formadoras por ordem alfabética.....	82
Quadro 2 – Cronograma e plano do curso da formação docente.....	84
Quadro 3 – Caracterização dos participantes do curso de formação docente.....	101
Quadro 4 – Identificação das barreiras para construir a escola que queremos.....	135
Quadro 5 – Sequência didática e cronograma.....	149
Quadro 6 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 1.....	153
Quadro 7 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 2.....	157
Quadro 8 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 3.....	157
Quadro 9 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 4.....	159
Quadro 10 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 5.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular...	23
Gráfico 2 – Estudantes da Educação Especial por sexo e raça/cor.....	61
Gráfico 3 – Estudantes da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	62
Gráfico 4 – Escolas com matrículas de Educação Especial por itens de acessibilidade.....	63
Gráfico 5 – Escolas com matrículas de Educação Especial com Salas de Recursos Multifuncionais.....	64
Gráfico 6 – Escolas com matrículas da Educação Especial por itens de infraestrutura.....	64
Gráfico 7 – Professores regentes com deficiência.....	65
Gráfico 8 – Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com deficiência.....	65
Gráfico 9 – Professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial.....	66

RESUMO

A inclusão educacional de estudantes com deficiência é um desafio para o sistema educacional brasileiro. Uma das questões que dificultam o acesso à aprendizagem e à construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade humana é a ausência de formação docente continuada. Esta pesquisa propôs o desenvolvimento de um curso de formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Modelo Social da Deficiência (MSD) para docentes de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre/RS. O objetivo do estudo foi conhecer e analisar as contribuições do DUA e do MSD para o entendimento sobre a deficiência, a educação inclusiva e o planejamento pedagógico para a diversidade. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Intervenção Pedagógica e os dados foram analisados a partir da análise textual discursiva. O referencial teórico foi subsidiado pelos Estudos da Deficiência na Educação, pelo Desenho Universal para a Aprendizagem e pelo campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa apontou que o MSD tem grande potencial de sensibilização dos docentes sobre a importância de identificar as barreiras existentes nos contextos educativos, ao invés de colocar o foco na deficiência da pessoa. O DUA foi percebido como um conhecimento que abre possibilidades de transformação do planejamento e das práticas pedagógicas em direção ao acolhimento da diversidade humana em sala de aula, dentro de um projeto de escola. O estudo e a reflexão sobre o MSD e o DUA proporcionou aos docentes participantes da pesquisa a percepção de que a educação inclusiva é um processo que envolve os tempos e os espaços da escola como um todo e que é um projeto político-pedagógico coletivo, do qual a formação continuada é um instrumento importante.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; desenho universal para a aprendizagem; modelo social da deficiência.

ABSTRACT

The educational inclusion of students with disabilities is a challenge for the Brazilian educational system. One of the issues that hinder access to learning and the construction of inclusive pedagogical practices is the lack of continuous teacher training. This research proposed the development of a pedagogical training course on Universal Design for Learning (UDL) and the Social Model of Disability (SDM) for teachers of an elementary school in the municipal system of Porto Alegre/RS. The objective of the study was to analyze the contributions of UDL and SDM to the understanding of disability, inclusive education and pedagogical planning for diversity. The methodology used was the Pedagogical Intervention Research and the data were analyzed based on textual discourse analysis. The theoretical referential was subsidized by Disability Studies in Education, Universal Design for Learning and Special Education from an inclusive perspective. The research pointed out that the SDM has great potential for sensitizing teachers about the dangers of a biomedical view of disability in education and the importance of identifying existing barriers in educational settings rather than focusing on the person's disability. The UDL was perceived as knowledge that opens possibilities for transforming planning and pedagogical practices toward welcoming human diversity in the classroom. The study and reflection on the SDM and UDL provided the teachers participating in the research with the perception that inclusive education is a process that involves the times and spaces of the school as a whole and that it is a collective political-pedagogical project, of which continuing education is an important instrument.

Keywords: teacher training; inclusive education; universal design for learning; social model of disability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ARASAAC	Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Center for Applied Special Technology
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EBIAS	Escola de Educação Básica Intendente Aricomedes da Silva
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIAU	Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano
MEC	Ministério da Educação
PANC	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POA	Porto Alegre
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: a Escola PANC ou como chegamos até aqui.....	11
2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
3	OBJETIVOS.....	21
3.1	Primário.....	21
3.2	Secundários.....	21
4	HIPÓTESE.....	22
5	JUSTIFICATIVA.....	22
6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
6.1	A sociedade, a norma, o julgamento e o capacitismo: tudo junto e misturado.....	29
6.1.1	A sociedade e a norma.....	30
6.1.2	O julgamento.....	34
6.1.3	O capacitismo.....	36
6.2	Concepções da deficiência: os três modelos teóricos.....	39
6.2.1	O modelo caritativo.....	40
6.2.2	O modelo biomédico.....	41
6.2.3	Modelo social da deficiência: primeira e segunda geração.....	44
6.2.3.1	<i>A primeira geração.....</i>	45
6.2.3.2	<i>A segunda geração.....</i>	46
6.3	O Desenho Universal para a Aprendizagem.....	48
6.3.1	Histórico.....	48
6.3.2	Os princípios e as diretrizes do DUA.....	51
6.3.2.1	<i>Princípios.....</i>	52
6.3.2.2	<i>Diretrizes.....</i>	54
6.3.3	DUA, modelo social da deficiência e inclusão escolar.....	56
6.4	A educação inclusiva: panorama brasileiro contemporâneo.....	59
6.5	A formação docente para a educação inclusiva no Brasil.....	66
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
7.1	Tipo de estudo.....	76
7.2	Universo da pesquisa.....	77
7.3	Procedimentos de coleta de dados.....	78
7.4	Etapas da pesquisa.....	79

7.4.1	Elaboração e produção do curso de formação docente.....	79
7.4.1.1	<i>Plano de curso e professoras formadoras.....</i>	79
7.4.1.2	<i>Montagem do curso na plataforma Moodle.....</i>	88
7.4.1.3	<i>Convite, inscrição e caracterização dos participantes.....</i>	97
7.3	Aspectos éticos da pesquisa.....	103
7.4.2	Implementação do curso de formação docente.....	104
7.5	Procedimento de análise de resultados.....	120
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO	121
8.1	Concepções da deficiência e modelo social da deficiência.....	122
8.2	Desenho Universal para a Aprendizagem.....	127
8.3	Planejamento pedagógico.....	133
8.4	Educação Inclusiva.....	140
8.5	E as PANC?	144
8.6	Sugestões e encaminhamentos.....	144
9	PRODUTO EDUCACIONAL.....	145
9.1	Mapa de empatia e persona.....	145
9.2	Descrição do produto educacional.....	146
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
	APÊNDICE A – Ficha de inscrição no curso de formação docente.....	
	APÊNDICE B – Formulário de sondagem e caracterização dos docentes	
	APÊNDICE C – Formulário de avaliação final do curso de formação	
	docente.....	166
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	166

1 INTRODUÇÃO: a Escola PANC ou como chegamos até aqui

Dois mil e vinte e um, ano do centenário de Paulo Freire e do meu ingresso na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI¹), promovido pela Universidade Aberta do Brasil e que envolvia a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Esse encontro de acontecimentos foi um privilégio, um desafio e uma grande responsabilidade. Em tempo de ataques às ciências humanas e, em especial, às políticas de educação inclusiva (representadas pelo Decreto 10.502/2020, que foi revogado pelo presidente Lula em seu primeiro dia de governo em 2023) a existência do PROFEI foi um dispositivo de resistência através da pesquisa científica em escolas públicas, realizadas por docentes efetivos das redes de educação básica.

Ao longo do texto usarei a palavra dispositivo na perspectiva foucaultiana. Para o filósofo, um dispositivo sempre está inscrito em jogos de poder e ligado a discursos e saberes que, ao mesmo tempo, dão condições para o seu surgimento, mas também o condicionam. Em uma entrevista à International Psychoanalytical Association, Foucault define o dispositivo como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1999e, p. 244).

Minha trajetória no campo da Educação Especial iniciou em 1994, quando ingressei no curso de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. Durante a graduação, participei de projetos de extensão em Equoterapia

¹ “O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e tem como objetivo oferecer formação continuada para professores(as) em efetivo exercício na Rede Pública de Ensino da Educação Básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais, garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no País.” (UEM, 2020).

e de Estimulação Precoce/Essencial e também fui bolsista de iniciação científica na pesquisa Políticas Públicas Estaduais sobre Educação Especial: formulação e implementação. Após a formatura, trabalhei durante um semestre na assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Ijuí/RS, rede que estava começando a implementar um projeto de educação inclusiva e a receber estudantes com deficiência nas classes comuns.

Em 1999, ingressei na rede municipal de ensino de Porto Alegre (POA), onde trabalho há vinte e quatro anos como professora de Educação Especial. Ao ingressar na rede municipal, trabalhei na equipe de assessoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Naquele momento, as escolas estavam se organizando por Ciclos de Formação e uma política educacional inclusiva estava sendo elaborada e implementada. As classes especiais estavam sendo fechadas e os estudantes incluídos, preferencialmente, em escolas e classes comuns. Entretanto, e contraditoriamente, mantiveram-se abertas as quatro escolas especiais da rede municipal, as quais foram institucionalizadas como escolas de ensino fundamental substitutivas à escola comum, sendo cicladas como as demais.

Após a experiência na assessoria da SMED trabalhei por oito anos em uma escola especial que desenvolvia projetos de integração às avessas, como a reserva de vagas para estudantes sem deficiência frequentarem as oficinas de dança, máscaras, literatura, artes plásticas e fotografia. A escola também ofertava duas vagas para crianças sem deficiência nas turmas do primeiro ciclo, correspondentes ao jardim na educação infantil. Estas experiências proporcionaram à escola a oportunidade de se recriar enquanto um espaço de aprendizagem, porém, ainda numa perspectiva de manutenção da lógica da separação da diferença. Era uma época de transição e intensa disputa de paradigmas e a presença de estudantes com deficiência nas escolas era uma das pautas mais controversas entre os educadores.

Em 2010 passei a trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente, trabalhei na modalidade de Trabalho Educativo, um serviço de apoio para estudantes com deficiência em experiências de inserção no mundo do ensino técnico e do trabalho. Há nove anos trabalho no AEE de escolas de ensino fundamental.

Na rede municipal de Porto Alegre havia salas de recursos nas escolas desde 1995, organizadas em forma de salas-polos regionais e que vinham paulatinamente sendo ampliadas. O AEE é chamado de Sala de Integração e Recursos (SIR) e é um

serviço gestado treze anos antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ainda sob a égide dos princípios da normalização e da integração da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994). Até hoje o nome do serviço se mantém sala de integração e recursos, o que contradiz as políticas educacionais, que propõem o conceito de inclusão. Porém, explicita as concepções e as estruturas pedagógicas que a rede municipal de Porto Alegre mantém, pois segue mantenedora de quatro escolas especiais e, portanto, mantém um sistema paralelo e substitutivo à educação comum, o que não a caracteriza como inclusiva. Ter espaços para onde enviar estudantes com deficiência que não se adaptam à corponormatividade instituída e às performances solicitadas aos estudantes na escola comum faz parte da lógica do conceito de integração: fica quem se adequa, sai quem não se adapta ao que está instituído. Sendo assim, o nome do espaço do AEE em Porto Alegre ser “sala de integração e recursos” é adequado à realidade da organização da rede de ensino, mas inadequado conceitualmente com as políticas educacionais nacionais.

Como professora do AEE, tenho buscado contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Para isso, costumo desenvolver projetos envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar. Em 2017 e 2018, desenvolvi na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Deputado Marcírio Goulart Loureiro o Projeto Conta uma História?, envolvendo literatura, acessibilidade e inclusão escolar. O projeto foi premiado pelo MEC no Prêmio Professores do Brasil de 2017, como o vencedor nacional da categoria anos iniciais/ciclo de alfabetização e da categoria Tecnologias da Informação e da Comunicação para Inovação Pedagógica².

Em 2019, na mesma escola, iniciei o projeto Escola PANC, envolvendo o estudo, o cultivo e a culinária com Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), espécies comestíveis subutilizadas ou desconhecidas pelo grande público. O acrônimo PANC foi cunhado em 2008 e divulgado em um documentário³ coordenado pela nutricionista gaúcha Irany Arteché, disponível no Youtube⁴.

PANC são frutos, frutas, folhas, flores, rizomas, sementes e outras estruturas ou partes das plantas que podem ser consumidas pelo homem tanto *in natura*

² Para mais informações sobre o Prêmio Professores do Brasil:

<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2017/premiados-e-relatos-10-edicao-2017>.

³ Saiba mais sobre o documentário em:

<http://coletivocatarse.blogspot.com.br/2010/04/projeto-pancs-soberania-alimentar-e.html>.

⁴ Veja o documentário em: https://youtu.be/iieB_jhhaC0.

e após algum tipo de preparo culinário. Portanto, trata das “partes de plantas não convencionais”, mas também das partes não convencionais de plantas comuns ou convencionais (KINUPP; LORENZI, 2014, p. 7).

Com o crescimento da agricultura mecanizada, que prioriza o cultivo extensivo de poucas espécies de alimentos, a população passou a se alimentar de maneira monótona. De acordo com Valdely Kinupp (pesquisador que é referência no estudo das PANC e um dos autores de uma obra que cataloga 351 espécies brasileiras), 60% das calorias consumidas no planeta provêm de quatro tipos de alimentos, dentre as mais de trinta mil espécies existentes: arroz, trigo, batata e milho. Kinupp e Lorenzi (2014) nos mostram que 90% da alimentação mundial é oriunda de apenas 20 espécies. Outra informação preocupante que os autores nos trazem é que “as variedades transgênicas já ocupam mais de 90% das áreas cultivadas [...]” (KINUPP; LORENZI, 2014, p. 19). Ao mesmo tempo, “[...] as PANC estão intrinsecamente ligadas aos Alimentos Orgânicos, Agroecologia, Sustentabilidade, Resiliência, Segurança e, especialmente, Soberania Alimentar” (KINUPP; LORENZI, 2014, p. 26). Muitas plantas com potencial alimentício foram esquecidas e passaram a ser consideradas ervas daninhas, matos a serem removidos. Para Kinupp e Lorenzi (2014), isso colaborou com o fenômeno do analfabetismo botânico e do desconhecimento da importância da diversidade alimentar. A utilização das PANC incrementa e diversifica a alimentação e, inclusive, pode ajudar a economizar ou pode até gerar renda.

O projeto Escola PANC surgiu a partir de uma problemática alimentar. Durante a convivência com as dezesseis turmas de ensino fundamental onde estudavam os alunos vinculados ao AEE, chamou-me a atenção a baixa qualidade nutricional dos lanches trazidos de casa, que em geral eram alimentos ultra processados e industrializados (salgadinhos, biscoitos recheados, sucos artificiais, refrigerantes, leites achocolatados e doces), justamente o contrário do que preconiza o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014). Para complexificar a situação, três estudantes autistas apresentavam seletividade alimentar, sendo que dois deles se negavam a consumir carnes, o que preocupava a escola e as famílias. Buscando organizar um projeto de intervenção nessas problemáticas, durante duas semanas realizamos um mapeamento dos lanches trazidos pelos estudantes, a fim de conhecer melhor a realidade alimentar. Enviamos para as famílias um questionário sobre

hábitos alimentares, baseado no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

Como construir outras práticas alimentares, mais saudáveis e que sejam sustentáveis a longo prazo? Como construir relações mais equitativas e respeitadas com a neurodiversidade e com a biodiversidade? Apresentamos os dados do mapeamento alimentar às turmas e passamos a pesquisar junto com os estudantes sobre alimentos saudáveis e que contivessem proteína de origem vegetal. A intolerância à carne passou a ser designada como vegetarianismo, o que contribuiu para o debate e valorizou a opção dos estudantes, saindo da lógica da restrição por causa do autismo para uma atitude saudável e que tem impacto positivo para a natureza e para os animais, que são tão objetificados como comida, sendo que são seres sencientes, que sentem afeto, alegria, tristeza e dor.

Através de uma horta PANC, de aulas de culinária com PANC e do trabalho de compostagem dos resíduos orgânicos da escola, constituímos práticas colaborativas e inclusivas envolvendo as turmas, as professoras, as famílias e os profissionais de apoio à inclusão no estudo, cultivo e utilização das PANC, num movimento de construir uma alimentação e uma escola não convencional.

Desses movimentos surgiu o encontro com uma planta chamada ora-pro-nóbis, que é pouco conhecida pelos gaúchos, mas popular no estado de Minas Gerais. Na lógica das PANC, a ora-pro-nóbis é PANC no Rio Grande do Sul e convencional em MG. A convencionalidade ou não convencionalidade é estabelecida a partir de uma perspectiva relacional e contingencial. A ora-pro-nóbis é uma PANC altamente nutritiva e proteica: trinta e cinco por cento da planta é proteína, é rica em potássio, magnésio, zinco e cálcio. Por isso, é popularmente conhecida como “carne de pobre”. Possui um sabor neutro, o que colabora na aceitação pelo paladar infantil. É uma planta forte e resiliente, que aprecia a incidência direta de sol, possui acúleos (semelhantes a espinhos) e ramos longos que vão se fixando em apoios, como trepadeira. Por essa característica, também é utilizada como cerca viva para proteger as residências. Suas folhas, flores e frutos podem ser consumidas em receitas doces e salgadas, em preparos crus e cozidos (KINUPP; LORENZI, 2014).

Criamos um berçário de ora-pro-nóbis, onde cultivamos mudas para distribuir à comunidade escolar. Em 2019, contabilizamos a distribuição de mais de quatrocentas mudas. Planejamos aulas para as turmas sobre a planta e organizamos degustação de receitas com ora-pro-nóbis. As aulas eram conduzidas pela monitora de apoio à

inclusão e um estudante adolescente vinculado ao AEE. A ideia era sensibilizar os estudantes compartilhando informações científicas, culturais e gastronômicas da planta. Esses momentos propiciaram conversar sobre o aproveitamento integral dos alimentos, a explicação dos conceitos de soberania alimentar, sustentabilidade, consumo e sobre a necessidade de ingerirmos frescos e não industrializados, preferencialmente locais, para fomentar e valorizar a produção de moradores do Morro da Polícia. Realizamos uma série de oficinas culinárias no refeitório da escola chamadas Comidinhas de Verdade. Dentre outros preparos, os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar suco de ora-pro-nóbis com laranja, bolinho de arroz com ora-pro-nóbis e pão de ora-pro-nóbis. Além disso, começamos a preparar doces e salgados não convencionais para as festinhas de aniversário que aconteciam nas turmas (canudinhos de cavalinha, amendomele e pão de queijo faziam parte do cardápio).

Aos poucos, fomos ampliando a variedade de PANC cultivadas na escola: peixinho-da-horta, beldroega, hibisco, pata-de-vaca, taioba roxa e picão preto passaram a fazer parte do ecossistema escolar. As famílias participaram de encontros de debate e do cineclube mensal sobre alimentação saudável. Assistimos os documentários Muito Além do Peso⁵ e Projeto PANCs – Plantas alimentícias não-convencionais. Em todo esse processo, contamos com a parceria de uma nutricionista especializada em culinária vegetariana que, por ter cursado Nutrição graças ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), dispensava tempo para participar de projetos sociais e educativos não remunerados, como um retorno ao investimento público em sua formação.

A ampliação da horta nos levou a entrar em contato com uma problemática ambiental da escola, que havia sido construída em cima de uma saibreira (local de onde se extrai o saibro, que é um tipo de areia grossa, parecida com uma mistura de areia e cascalho): havia pouca terra na escola. Diante dessa situação, começamos a compostar, inicialmente, resíduos orgânicos da sala dos professores e, depois, da cozinha da escola, que produzia cinco refeições diárias. Criamos composteiras de chão e, em alguns meses, começamos a ter mais terra e húmus para a horta PANC.

A Escola PANC criou momentos de reflexão e de descobertas sobre a biodiversidade da escola. Comumente, pouco se observa e menos ainda se fala sobre

⁵ Documentário Muito além do peso, disponível no Youtube: <https://youtu.be/8UGe5GiHCT4>.

as plantas da e na escola, ficando uma discussão restrita à disciplina de Ciências. Muitas vezes, as plantas são consideradas ornamentos e decoração, algo supérfluo. Para Coccia (2006), a planta é

[...] a forma mais intensa, mais radical, mais paradigmática do estar-no-mundo. Interrogar as plantas é compreender o que significa estar-no-mundo. A planta encarna o laço mais íntimo e mais elementar que a vida pode estabelecer com o mundo. O inverso também é verdadeiro: ela é o observatório mais puro para contemplar o mundo em sua totalidade. Sob o sol ou sob as nuvens, misturando-se à água e ao vento, sua vida é uma interminável contemplação cósmica, sem dissociar os objetos e as substâncias, ou, dito de outra forma, aceitando todas as nuances, até se fundir com o mundo, até coincidir com sua substância. Nunca poderemos compreender uma planta sem ter compreendido o que é o mundo. (COCCIA, 2006, p. 13).

No segundo semestre do ano de 2020, em meio à pandemia da Covid-19 e em ensino remoto, comecei a trabalhar no AEE da EMEF Professora Judith de Macedo Araújo, uma escola no Morro da Cruz, que ficava em frente ao Morro da Polícia, onde eu trabalhava. Sobre a nova escola, eu sabia que tinha como proposta ser uma instituição ecologicamente correta e sustentável, e que sediava o Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU) há vinte e um anos, projeto que havia sido replicado em mais de trinta instituições da rede municipal de ensino durante muitos anos, mas que se mantém em poucas escolas nos dias atuais. Além disso, a escola havia ganhado da Google sessenta painéis solares e um biodigestor para produzir uma parte do gás da cozinha para as cinco refeições produzidas pela escola.

Levei comigo para a EMEF Judith a ideia de dar continuidade ao projeto Escola PANC, pois ele havia sido selecionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para participar do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, o qual tinha como objetivo promover a capacitação de docentes da educação básica da rede pública. O programa consistia em uma formação de 218 horas durante dois meses em *colleges* canadenses, a fim de propiciar o aperfeiçoamento na língua inglesa e a qualificação dos projetos de intervenção pedagógica selecionados, os quais devem ser implementados na escola em até um (1) semestre depois do término do curso. A capacitação estava prevista para 2020, mas foi protelada devido à pandemia da Covid-19.

No segundo semestre de 2020, participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede inscrevendo um projeto que tinha como

base a proposta apresentada à CAPES, associando as PANC ao estudo e experimentação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Eu havia conhecido o DUA em pesquisas sobre alternativas de práticas pedagógicas inclusivas. Então, o mestrado me pareceu um momento adequado para ampliar e sistematizar conhecimentos sobre o assunto. A proposta apresentada envolvia a realização de uma formação docente sobre os princípios e as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem e sobre o Modelo Social da Deficiência (MSD), a fim de instrumentalizar e instigar os docentes a terem um pensamento inclusivo desde o planejamento das aulas e das atividades. O objetivo era conhecer as contribuições dessa formação para o planejamento de aulas acessíveis e que contemplassem diferentes níveis e formas de aprender.

[...] o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

A metodologia de pesquisa proposta para a implementação do estudo foi a Pesquisa Intervenção Pedagógica. O campo teórico que subsidiou as análises foi o dos Estudos da Deficiência, do Desenho Universal para a Aprendizagem e da Educação Especial. Esta dissertação conta sobre os caminhos trilhados, as aprendizagens, as inquietações e os saberes produzidos nas contingências do curso e da vivência na escola.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Na escola a gente inclui quando acolhe as características dos estudantes, constrói elos, tece redes de apoio, de empatia e de solidariedade. Ou seja, incluimos quando vamos ao encontro da diferença e das necessidades de todos os estudantes, não somente dos estudantes com deficiência, pois somos todos interdependentes (MINGUS, 2010). Na escola, a aprendizagem é um acontecimento que se dá pela e na interação entre os seres e os saberes.

Durante um longo período na história da educação brasileira, a Educação Especial foi substitutiva à escolarização comum, ou seja, pessoas com deficiência

estudavam em escolas separadas, chamadas de escolas especiais (BRASIL, 2008). A deficiência e a sua gravidade era o critério que definia o espaço educativo a ser frequentado.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram documentos que fomentaram o aumento de matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns. No artigo 208 da Constituição, foi prevista a existência de acompanhamento educacional especializado, um serviço de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 1988).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. Este documento foi escrito sob a égide dos princípios da normalização e da integração. Nesse paradigma, os estudantes com deficiência poderiam estudar em escolas comuns, desde que se adequassem aos fluxos de tempo e de espaço da escola (BRASIL, 1994). Os que não se adequavam eram transferidos para as escolas especiais. A Política de 1994 não rompeu com a ideia homogeneizadora de padrões e ritmos síncronos na aprendizagem, assim como não estimulou a reformulação das práticas educativas nas escolas comuns (BRASIL, 2008).

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/96), que orientou, em seu Artigo 59, os sistemas de ensino a assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e altas habilidades através de adequações de currículo, métodos e recursos que atendessem às especificidades desse alunado (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) passou a definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (BRASIL, 2008, p. 8). Neste mesmo ano foi publicada a Convenção da Guatemala, que afirmava que as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos e liberdades individuais de todas as pessoas e definia como discriminação toda a diferenciação ou exclusão baseados na justificativa da deficiência. Tal proposição tensionou para que a Educação Especial não fosse mais substitutiva à escola comum, mas passasse a ser um apoio à inclusão escolar. Em 2001 foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2007, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Em 2009, a Presidência da República publicou o Decreto nº 6.949, que internalizou a Convenção e o Protocolo Facultativo à Constituição Brasileira (BRASIL, 2009). Em 2008, em sintonia com essa Convenção, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fomentou ações com vistas a qualificar docentes e escolas para a construção de uma educação inclusiva. Como veremos, essa política teve um grande impacto no acesso e permanência de estudantes com deficiência nos sistemas comuns de ensino e na ressignificação do papel da Educação Especial.

Como professora do AEE, uma das problemáticas que verifiquei no decorrer dos anos foi a dificuldade dos professores em planejar aulas que contemplassem as características dos estudantes com deficiência. Os docentes costumam alegar falta de preparo e desconhecimento de possibilidades viáveis para organizar o ensino. Pensando em contribuir com os docentes, comecei a pesquisar alternativas didático-metodológicas que colaborassem com a acessibilidade à aprendizagem. Pesquisei dissertações, teses e artigos nacionais e me interessei pelas propostas do coensino/ensino colaborativo (RABELO, 2012; VILARONGA, 2014) e do DUA (ZERBATO, 2018; BÖCK, 2019; PLETSCHE *et al*, 2017). Porém, no atual estado da arte da educação municipal de Porto Alegre, o coensino seria inviável, pois há falta de recursos humanos.

Interessei-me pela proposta do DUA e comecei a estudá-lo de forma autodidata. Em 2019, em parceria com a regente de uma turma de segundo ano onde estudavam três estudantes com deficiência vinculados ao AEE, elaboramos atividades a partir dos princípios do DUA e as desenvolvemos com toda a turma. Observamos que mais estudantes se envolveram e conseguiram participar das atividades. Esta

experiência sinalizou a potência do DUA para auxiliar os docentes a planejarem aulas que considerassem e acolhessem as múltiplas formas de interagir e de aprender.

Considerando o contexto em que exerço a docência e verificando a necessidade de ampliar as pesquisas científicas sobre o DUA nas práticas educativas em escolas, investiguei a seguinte questão: **Como um processo formativo sobre o DUA e o Modelo Social da Deficiência influencia as concepções sobre deficiência, educação inclusiva e planejamento pedagógico de docentes do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Porto Alegre?** Para tanto, desenvolvi um curso de formação continuada baseado no DUA e no MSD para docentes de uma escola municipal de ensino fundamental de POA, a fim de conhecer e analisar as contribuições destes saberes para a educação inclusiva.

3 OBJETIVOS

Abaixo estão descritos os objetivos do presente trabalho.

3.1 Primário

Conhecer e analisar as contribuições de uma formação docente baseada no DUA e no Modelo Social da Deficiência para a compreensão da deficiência, da educação inclusiva e do planejamento de aulas acessíveis que contemplem diferentes níveis e modalidades de aprendizagem.

3.2 Secundários

Os objetivos secundários seguem abaixo:

- a) organizar um curso de formação continuada sobre o DUA e o MSD;
- b) desenvolver a formação continuada para os docentes da EMEF Professora Judith de Macedo Araújo;
- c) conhecer e analisar as contribuições dos conteúdos do curso para os docentes participantes sobre a compreensão da deficiência, da educação inclusiva e do planejamento pedagógico acessível a todos;

- d) elaborar um protótipo de curso de formação continuada para professores do ensino fundamental sobre os princípios do DUA e o Modelo Social da Deficiência.

4 HIPÓTESE

Conhecer o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Modelo Social da Deficiência instrumentaliza os docentes a transformarem suas concepções sobre a deficiência e a planejarem aulas com estratégias mais inclusivas.

5 JUSTIFICATIVA

O desejo de realizar essa pesquisa foi gestado nas experiências vividas como professora do AEE, cujo cotidiano é pautar a inclusão, estar atenta às exclusões, fazer alianças, pensar linhas de fuga e tensionar as práticas pedagógicas tradicionais, que ensinam e avaliam a todos da mesma forma e ao mesmo tempo. Para termos uma educação inclusiva e de qualidade para todos os docentes, deve-se pensar em objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação que contemplem a todos os estudantes. A inclusão escolar não depende exclusivamente do AEE, mas da articulação deste profissional com os professores e com um projeto de escola.

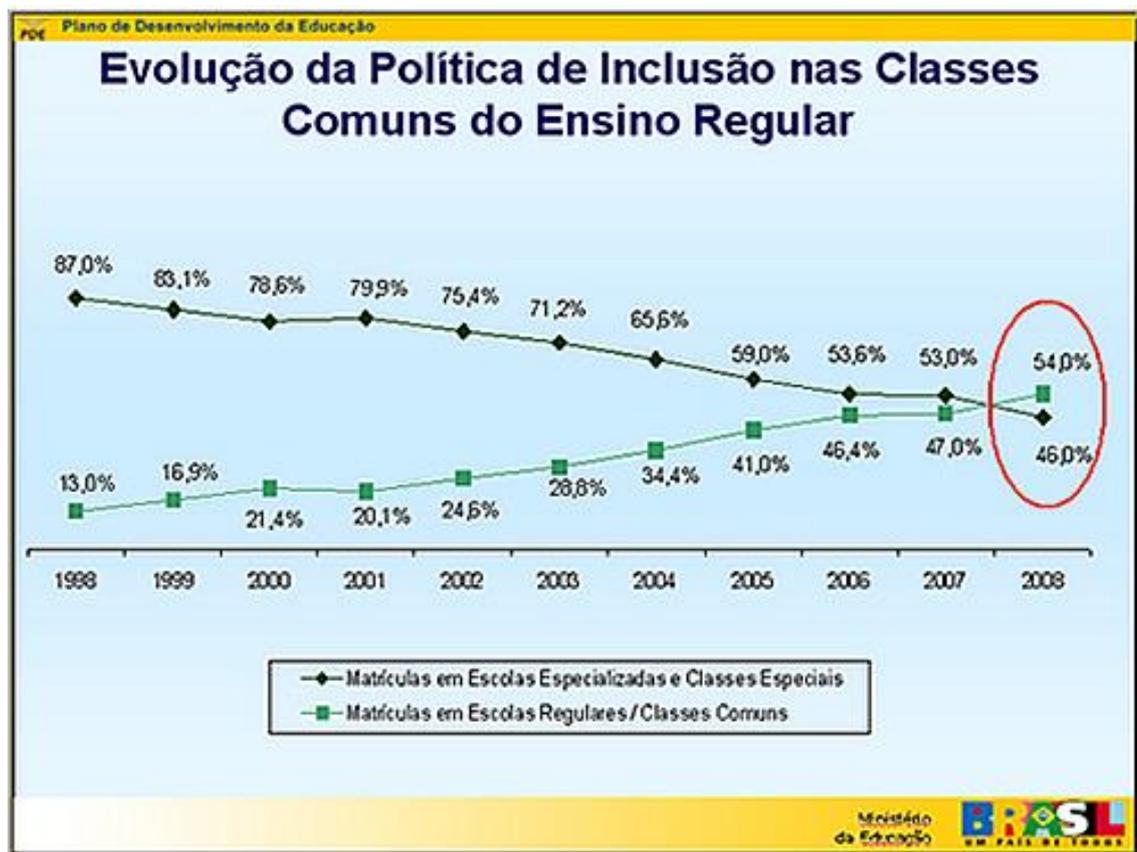
O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se 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).

Na PNEEPEI é ressaltada a importância do trabalho colaborativo entre o AEE e os docentes do ensino comum.

A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) recomenda a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, com a garantia do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996). Ao longo das últimas duas décadas, o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns foi se ampliando paulatinamente, o que pode ser observado no gráfico a seguir (Gráfico 1). Mas apenas em 2008 a maior parte das matrículas de estudantes com deficiência passou a ser em classes comuns (54%).

Gráfico 1: Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular



Fonte: Ministério da Educação⁶

A publicação da PNEPEI em 2008 foi um marco para a radicalização do princípio da inclusão escolar. Essa política objetivava promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

⁶ <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva> Acesso em 20 nov. 2021.

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Para tanto, previa:

- . 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 (MEC, 2008, p. 10, grifo nosso).

Neste contexto, o AEE, enquanto um serviço de apoio à inclusão escolar, foi sendo organizado, ampliado e potencializado. Porém, ainda é necessário investimento na ampliação e qualificação deste serviço. No Brasil, a maioria dos estudantes com deficiência ainda não têm acesso ao AEE: apenas 31,9% das escolas urbanas e 15,7% das escolas rurais possuem uma sala de recursos multifuncional e uma professora habilitada. (Todos pela Educação, 2021)

De acordo com o Censo Escolar (MEC, 2009), um ano após a publicação da PNEEPEI, havia 639.718 matrículas de estudantes com deficiências, sendo 387.031 (60%) matriculados em escolas comuns e 252.687 em classes e escolas especiais. Onze anos depois, em 2019, havia 1.250.967 matrículas (um crescimento de 48%), sendo 1.090.805 (87%) em classes comuns e 160.162 em classes ou escolas especiais (um decréscimo de 41%).

Em 2020, havia 1.308.900 matrículas do público da Educação Especial, sendo 1.152.875 em classe comum (88,1%) e 156.025 em classe ou escola exclusiva (11,9%). Em 2021, houve 1.350.921 matrículas de estudantes com deficiência (MEC, 2021), 2,9% do total de matrículas no Brasil. Destes, 88,4% estão matriculados em classes comuns e 11,6% em classes ou escolas especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) se destina a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). No que se refere à educação, esta lei ratifica a orientação e o comprometimento com a educação inclusiva,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Como podemos perceber com esse breve apanhado legislativo, o Brasil é um país com leis consistentes que garantem o direito das pessoas com deficiência a frequentarem escolas comuns e terem suas características respeitadas. Entretanto, ainda são necessários investimentos e qualificação das escolas como um todo, a fim de eliminar as barreiras existentes. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no artigo 3º, inciso IV (BRASIL, 2015), define como barreiras

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

Na LBI, as barreiras são classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de informação e de comunicação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Mas como eliminar as barreiras que encontramos nas escolas? Valle e Connor (2019) sinalizam que um passo importante para a construção de uma escola inclusiva é que os docentes de todos os níveis e modalidades de ensino se sintam comprometidos com a aprendizagem de todos. Para os autores, a inclusão acontece quando os docentes trabalham coletivamente e mudam a maneira de compreender a diferença em sala de aula.

Na história da Educação Especial, a formação inicial e continuada de professores esteve bastante restrita às características das deficiências e às técnicas de trabalho com cada uma delas, pois a concepção hegemônica era a biomédica. Entretanto, a formação docente para a inclusão escolar deve contemplar aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos da deficiência e da aprendizagem. De nada adianta tratarmos de metodologias de ensino sem refletirmos sobre a episteme na qual as práticas se baseiam, pois isso interfere diretamente na atuação docente. Se entendemos a pessoa com deficiência como vítima de uma tragédia pessoal, ela será passível de pena, de superproteção e de ausência de desafios. Se a pessoa for compreendida como alguém doente, em falta em relação ao padrão de saúde e de normalidade, ela é passível de cuidados, de correção e de cura. Nas duas situações,

há grandes chances do professor ter baixas expectativas de aprendizagem em relação a esses estudantes.

Há inúmeras críticas sobre a educação brasileira tradicional e há acordo de que transformações são necessárias. Para tanto, novas formas de fazer educação necessitam ser criadas e colocadas em prática, o que programas de formação continuada transversal e longitudinal podem colaborar. A formação continuada é importante para todos os docentes, pois a educação inclusiva diz respeito a toda a comunidade escolar. Tal ideia é referendada por Vilaronga e Mendes (2014):

Thousand e Villa (1989) propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa. Porém, estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Levando em consideração os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, justificou-se a relevância de pesquisar, em parceria com os docentes do ensino comum, as contribuições do DUA e do modelo social de deficiência para as concepções sobre a deficiência, a educação inclusiva e o planejamento pedagógico. Prais e Rosa (2017) em uma revisão sistemática sobre as publicações científicas brasileiras sobre o DUA entre 2010 e 2015, verificaram a existência de uma série de trabalhos sobre o DUA no ensino à distância (Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA), mas poucas pesquisas sobre o DUA aplicadas nas escolas de ensino básico.

Um dos pontos que dificulta assegurar o direito de todos à educação é a ausência de uma formação de professores para a prática pedagógica inclusiva adequada a este no contexto educacional (GLAT; PLETSCHE, 2010; VITALIANO, 2010; SOARES, 2010). Portanto, enfatiza-se ser urgente uma formação pedagógica aos professores pensada na e para a inclusão escolar. (PRAIS; ROSA, 2017, p. 415).

Como principal resultado e discussão, a pesquisa revela a necessidade de pesquisas que abordem a contribuição didática no campo da prática docente para inclusão educacional no contexto do ensino regular. As pesquisas também evidenciam a necessidade de formação docente para a implantação do DUA no planejamento de ensino e elaboração de atividades pedagógicas inclusivas, que contemplem o uso de recursos tecnológicos potencializando o processo de ensino e de aprendizagem. (PRAIS; ROSA, 2017, p. 421).

De acordo com o artigo “Desenho Universal para Aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional” (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019), a maior parte das produções sobre o DUA e a educação inclusiva se referem a aspectos teóricos. A autora explicita que há a necessidade de pesquisas que envolvam as práticas e as contribuições didáticas no contexto da escola.

O DUA é uma perspectiva recente que busca promover e facilitar o ensino a todos os alunos. Essa pesquisa verificou que, embora temos uma contribuição teórica sólida na área, emerge a necessidade de pesquisas que sejam efetivamente aplicadas para analisar os efeitos reais da aplicação dos princípios do DUA no âmbito escolar e na inclusão de alunos com deficiência, subsidiando, assim, a prática dos profissionais de ensino. (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019, p. 687).

O DUA ainda é pouco conhecido e estudado nas escolas brasileiras. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), esta forma de trabalho é desenvolvida em alguns países como uma política educacional, mas no Brasil existem experiências pontuais em algumas redes de ensino. Esta pesquisa busca contribuir para divulgar o DUA na escola, agregando a ele a perspectiva do modelo social da deficiência. O objetivo não é criar especialismos para a Educação Especial, mas trazer o ensino comum para dentro do movimento inclusivo.

Sebastián-Heredero (2020) afirma que as pesquisas sobre o DUA se dividem em quatro categorias: fundamentos do DUA, princípios do DUA, práticas promissoras e implementação do DUA. Esta pesquisa se vincula ao campo da implementação do DUA e é voltada à (trans)formação de professores.

[...] pesquisas sobre aplicações específicas do DUA em ambientes de aprendizagem, incluindo as condições necessárias para a implementação, as barreiras mais comuns e as contribuições dessa prática. Essa nova área de pesquisa está em seus estágios iniciais, mas terá um lugar mais proeminente à medida que as aplicações e as implementações do DUA forem desenvolvidas em larga escala nos currículos do sistema educacional como um todo. Essa também é uma área que encorajamos a produção de contribuições decorrentes de pesquisas. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 743).

Katz (2013), em um estudo realizado no Canadá, verificou que a maioria dos docentes apoia a ideia da educação inclusiva, mas se sente mal preparada para ensinar à diversidade de estudantes em sala de aula, o que costuma gerar mal-estar e estresse devido à sensação de incapacidade. Essa autora analisa que a falta de

consistência política e prática para a inclusão escolar deve ser superada com a criação de estruturas de trabalho pedagógico que possam ser compartilhadas com os docentes, para subsidiar a docência inclusiva. Nesse estudo, o DUA é apontado como uma ferramenta potente para implementar práticas educativas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Katz (2013) também salienta a importância da gestão escolar estar envolvida na elaboração de políticas de apoio e de formação continuada dos professores para a educação inclusiva. Nesta perspectiva, a parceria da gestão com os profissionais da Educação Especial também é uma articulação fundamental. Para que esta articulação aconteça, ações de formação continuada são necessárias. Uma questão de base e que não pode ser desarticulada do estudo de novas formas de ensino é a concepção que os docentes têm acerca da deficiência.

[...] há a necessidade de formação inicial e continuada que possibilite a ressignificação das concepções de deficiência, pois essas permanecem pautadas em discursos religiosos, assistencialistas, capacitistas e biomédicos, que fundamentam, produzem e mantêm as barreiras sociais e as práticas excludentes. Para além da formação dos professores, é preciso que haja uma ressignificação das compreensões e dos modos pelos quais se está fazendo a inclusão educacional, chamando para essa incumbência os responsáveis pela gestão para a consolidação de um projeto comprometido com todos os sujeitos. Esse projeto precisa buscar o rompimento com currículos capacitistas através da participação intensa e da mudança de atitude dos demais sujeitos da comunidade educativa. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 374).

Diante da emergência de formação docente para a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Porto Alegre, justificou-se a proposição desta pesquisa, que associa formação docente e produção de conhecimento para a área.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico que sustenta as análises é proveniente do campo dos estudos da deficiência, da educação especial na perspectiva inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem. Estes conhecimentos foram gestados sob o paradigma dos direitos humanos, da justiça social, do combate ao capacitismo, da escola pública de qualidade para todos e que não reconhece espaços segregados como substitutivos à educação escolar.

Na primeira parte da fundamentação, foi escrito sobre as bases filosóficas e sociológicas que deram a sustentação para a criação do projeto de pesquisa e para a

elaboração do produto educacional. Foi analisado, desde a filosofia de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, as configurações sociais no decorrer do tempo histórico, a relação destas configurações com a diferença, com a produção de normas, a instalação do pensamento judicativo e um de seus produtos, o capacitismo.

Na segunda parte, foram apresentados os principais modelos teóricos de compreensão da deficiência: o modelo caritativo, o modelo biomédico e as duas gerações do modelo social. É o modelo social da deficiência que subsidia as análises da metodologia da pesquisa intervenção pedagógica e do curso de formação organizado e desenvolvido junto aos docentes.

Na terceira parte, foram abordados os princípios e as diretrizes do DUA elaborados pelo Center for Applied Special Technology (CAST).

Na quarta parte, foi apresentado um panorama dos dados sobre a educação inclusiva desde 1994, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que era embasada pelo paradigma integracionista e no princípio da normalização, Na quinta parte, foram descritos os programas federais de formação docente para a inclusão escolar a partir de 2008 ano da publicação da PNEEPEI, que foram embasados pelo paradigma da inclusão.

6.1. A sociedade, a norma, o julgamento e o capacitismo: tudo junto e misturado

Nesta seção, discutiremos sobre os conceitos de sociedade, norma, julgamento e como eles se articularam no decorrer da história para estruturar o capacitismo.

6.1.1 A sociedade e a norma

Figura 1 – Homem esticado para se adequar à norma



Fonte: Lima, 2021.

Descrição resumida da Figura 1: gravura em preto e branco. Três homens vestidos com trajes antigos olham para o chão, onde há uma norma/forma (esquadro retangular). Amarrado e esticado dentro da forma, está um homem sendo esticado e, nas extremidades da forma, estão dois homens girando uma roldana para ampliar o esticamento. Fim da descrição.

“Não nascemos excluídos, nós nos tornamos excluídos”. (BESSONE, 2011, p. 1895).

A inclusão e a exclusão não são fenômenos naturais ou transcendentais. Inclusão e exclusão são construções sociais, culturais, históricas, econômicas e linguísticas, constituídas nas relações de poder e de saber agenciadas entre as pessoas e as instituições.

Cabe aqui algumas considerações sobre a concepção de poder adotada neste trabalho, que é proveniente da obra do filósofo francês Michel Foucault. Para ele, o poder não é algo necessariamente negativo, totalitário, opressor e centralizado em uma pessoa ou no Estado, o poder possui um caráter produtivo e positivo. Foucault não nega a existência do poder nos aparelhos do Estado, mas afirma que o poder não se restringe a eles. Para o filósofo, o poder em si não existe, o que existe são relações de poder (FOUCAULT, 1999). Portanto, o poder não se detém, mas se exerce. Os sujeitos são continuamente atravessados por ele e nem sempre o percebem, pois na sociedade moderna ele é exercido através dos saberes. Exerce-se poder via saber. Esses saberes nos regulam e nos constituem. Na perspectiva foucaultiana há uma implicação mútua entre o poder e o saber, já que toda a relação de poder acaba

constituindo um campo de saber, assim como os saberes tecem novas formas de relações de poder (MACHADO, 1999).

Até meados do século XIV a organização social hegemônica era a soberania, representada pela estrutura da monarquia feudal. As pessoas eram mais um dos artefatos do território do rei, que detinha o poder de “deixar viver e fazer morrer” (FOUCAULT, 1999^a). As tecnologias de controle social utilizadas eram, via de regra, de exclusão. Foucault (1999^a) usa como exemplo a forma como os leprosos eram gerenciados: banidos do convívio, segregados em leprosários e distantes das cidades. Na Idade Clássica, as “naus dos loucos” (FOUCAULT, 1999^b) também serviam para apartar os insanos. Na lógica da soberania, pessoas fora do padrão desejável eram designadas para o mundo da morte ainda em vida.

No século XIV, em consequência das alterações sociopolíticas, da queda das monarquias e do crescimento populacional, constituiu-se um outro modelo de gerenciamento e de controle social. O governo dos anormais (deficientes, doentes, loucos, mendigos, libertinos, etc.), passou a ser guiado por uma lógica de inclusão. Um exemplo que nos auxilia a visualizar esta lógica na organização social é como se deu a gestão da população durante a peste negra na Europa. Diferente da forma como foram tratados os leprosos, os indivíduos acometidos pela peste não eram excluídos da sociedade. As cidades tomadas pela peste eram mapeadas e colocadas em isolamento, ficando os doentes inseridos em seu território, sob constante vigilância. Eles se mantinham incluídos para serem melhor controlados. Foucault (1999^a, p. 12) relata que o controle da peste “não se trata[va] de um aprisionamento, se trata[va], ao contrário, de estabelecer, de fixar, de dar seu lugar, de assinalar os lugares, de definir as presenças esquadrihadas. Não rejeição, mas inclusão”. Inclusão com técnicas de classificação, normatização e hierarquização, conceitos que nos parecem familiares até os dias de hoje.

Ao final do século XIX, o controle e o gerenciamento da população passaram a não acontecer somente através das leis, mas também a partir de normas estabelecidas a partir de regularidades observadas no corpo social (MAIA, 2011). Ewald (1993) nos coloca que, até o século XIX, o significado da palavra norma estava fortemente vinculado à palavra regra (da natureza, da lei, de Deus). No século XIX, a norma passa a “designar ao mesmo tempo um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo, um princípio de valorização” (EWALD, 1993, p. 79). As normas são constituídas a partir da média e do desvio, que são conhecimentos da

estatística, uma ciência das coisas do Estado, uma aritmética a serviço do governo do território e da população.

O Positivismo estabeleceu os parâmetros científicos como a forma de acesso à verdade e, a partir deles, constituiu normas, padrões, normatizações e sistemas classificatórios. A norma passou a designar o normal e o anormal. Nessa perspectiva, a deficiência foi incluída na categoria de anomalia. Na Modernidade, a norma e o desvio foram construídos a partir do conceito de média, obtido pela quantificação de medidas humanas.

A normatização busca corpos úteis e eficientes para a manutenção da sociedade disciplinar. Os corpos que se enquadram na norma são considerados eficientes, e a eles é designado um valor superior. Nesse processo, saímos do campo da lei para o campo da norma. As normatizações não deixam ninguém de fora, pois a norma assimila ao infinito, incorpora a todos, excluindo em um renque e incluindo em outro, numa produção contínua de valorações, comparações e distribuições da diferença. Os desviantes são vinculados à degeneração, à incapacidade, à anormalidade e à inferiorização.

Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças. A realidade da igualdade normativa consiste em tornar-nos todos comparáveis; a sua efetividade está na afirmação das diferenças, dos desvios e das disparidades. A norma não é totalitária; individualiza, permite que cada indivíduo se reivindique na sua individualidade. (EWALD, 1993, p. 109).

A norma iguala e desiguala. Por um lado, iguala por tornar cada indivíduo comparável aos outros, estabelecendo padrões de equivalência. Por outro lado, desiguala, pois faz com que cada indivíduo se reconheça como diferente dos outros. A norma nada mais é do que “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 1993, p. 86).

A norma é usada como um pretexto para distribuir a diferença em renques precarizados do social (o anão, o obeso, o louco, o cego), buscando invisibilizar e silenciar determinados grupos de pessoas. Na lógica normativa, a deficiência é creditada ao indivíduo e os fracassos são justificados pelos impedimentos pessoais.

Para Foucault (1999^a), a sociedade de normalização é o entrelaçamento da disciplina, da biopolítica e da norma. O biopoder é um tipo de poder configurado no século XVIII, que tinha como alvo o homem enquanto espécie, a população como uma multiplicidade biológica. As disciplinas tinham como objeto o homem-indivíduo e o biopoder os sujeitos como uma massa global, que “é afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença” (FOUCAULT, 1999^a, p. 289). Nas contingências do biopoder e da norma como princípios reguladores, os desviantes (sejam por motivos universais, como a velhice, sejam por motivos acidentais, seja por uma deficiência), são valorados sob a ótica da incapacidade e da doença, ocupando posições de sujeitos de segunda classe e expostos a uma vida menos digna.

A norma é um potente dispositivo disciplinar da modernidade, ela constitui e institui aqueles que ficam à margem. Ao entrarmos em contato com as normas nos objetivamos, subjetivamos e nos constituímos. É a partir da norma que definimos quem são as pessoas de primeira e de segunda ordem. A norma não exclui ninguém, ela assimila ao infinito, pois acolhe dentro de si todas as variações possíveis da média. Por exemplo, a norma em relação à estatura média de uma determinada população provém de um cálculo estatístico que incluiu desde o anão até o gigante.

Foucault inscreve a norma entre as artes de julgar. Sem dúvida que a norma tem relação com o poder, mas o que a caracteriza não é o uso da força, uma violência suplementar, uma coerção reforçada, uma intensidade acrescida, mas uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas estratégias e definir os seus objetos (EWALD, 1993, p. 78).

6.1.2 O julgamento

Figura 2 – Cartum sobre a avaliação e o julgamento na escola



Fonte: Tonucci (1997, p. 148).

Descrição resumida da Figura 2: desenho em preto e branco. Uma página em sentido vertical está dividida em 9 retângulos. Em cada um há o desenho da cabeça de uma criança, com uma característica escrita abaixo em letra cursiva (vivo demais, desorganizada, abúlico, deficiente, caracterial, tímida demais, mal-educada, normal). O perfil do estudante caracterizado como normal é igual ao da professora, que aparece no último quadro, na parte baixa da folha. Fim da descrição.

“Todos os animais são iguais,
mas alguns são mais iguais que os outros”.
(ORWELL, 2007, p. 48).

O pensamento ocidental é tributário da dialética platônica, que instituiu uma lógica binária de pensamento. Como herança, permanecem os métodos de classificação, hierarquização e diferenciação, criados a partir do princípio da identidade. No pensamento platônico há “uma vontade de selecionar, de filtrar. Trata-se de fazer a diferença. Distinguir a ‘coisa’ mesma e suas imagens, o original e a cópia, o modelo e o simulacro” (DELEUZE, 1974, p. 259). A diferença tem cunho

negativo, ela não é, frente à identidade afirmativa do Ser, que é. Respectivamente, cópia, modelo e ideia. O que o Platão chama de cópias são as que mais se assemelham ao modelo, são as verdadeiras pretendentes ao fundamento, “as possuidoras em segundo lugar” (DELEUZE, 1974, p. 262). No extremo da série de cópias Platão coloca os simulacros, os *falsos* pretendentes, caracterizados pela dessemelhança, dissimilitude, perversão e desfamiliaridade ao modelo. Se as cópias são as imagens do modelo, os simulacros são o seu borrão disforme.

Para a tarefa de distinguir, filtrar, classificar, selecionar, sistematizar e julgar, Platão faz uso do método da divisão. Este princípio faz uso da lógica binária para selecionar linhagens, distinguindo a cópia e o simulacro, o puro e o impuro, o sensível e o inteligível, o mesmo e o outro, o normal e o anormal. No pensamento platônico os simulacros têm efeito improdutivo por subverterem o Modelo.

Nietzsche propõe abolir e ultrapassar a racionalidade platônica. Abolir Platão significa, em primeira instância, desvincular o simulacro da categoria de degenerescência e pensar a diferença como potência. Nas palavras de Deleuze (1974, p. 267-268), “o simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução”.

Com o advento do cristianismo, que instituiu uma divindade judicativa onipresente, o julgamento deixa de ser algo externo ao sujeito. O sujeito moderno internaliza o julgamento e é juiz de si mesmo, objetificando-se a partir da norma. Julgar passa a ser parte do processo subjetivo de cada um. Já não é mais preciso a presença *in loco* da lei, do juiz, da igreja ou da polícia.

Eis o essencial do juízo: a existência recortada em lotes, os afectos distribuídos em lotes são referidos a formas superiores (é o tema constante em Nietzsche ou em Lawrence: denunciar essa pretensão de “julgar” a vida em nome de valores superiores). Os homens julgam à medida em que avaliam seu próprio lote e são julgados na medida que uma forma confirme ou destitua sua pretensão. Eles são julgados ao mesmo tempo em que julgam, e as delícias do julgar e ser julgado são as mesmas. (DELEUZE, 1997, p. 146).

Ao entrarmos em contato com as normas, vamos nos subjetivando e nos constituindo enquanto sujeitos. Sabemos que somos brancos porque não somos negros, que somos mulheres porque não somos homens, que somos pobres porque não somos ricos, que somos normais porque não somos anormais. Nestes

movimentos de comparação e ranqueamento vamos mapeando quem somos nós e os outros, instituindo posições sociais, determinando quem são os sujeitos de primeira e de segunda ordem, quem é uma boa cópia e quem é um simulacro. Wolbring (2008, p. 257) afirma que “[...] o julgamento pautado nas capacidades é tão arraigado na nossa sociedade que a sua utilização para fins de exclusão é dificilmente questionada ou mesmo percebida”.

No cotidiano escolar, a norma serve para justificar o julgamento e a avaliação meritocrática a partir de critérios estabelecidos que servem para comparar pessoas e legitimar a discriminação e a segregação e a falta da diferença. Porém, no julgamento não há amizade, nem empatia e nem amor. O julgamento faz com que o julgador e o julgado se acabem. Julgar é matar o devir. No que tange à presença de estudantes com deficiência na escola, a norma e a média tradicionalmente são critérios do julgamento e servem para justificar o fracasso escolar, encobrendo a potência da diferença, do simulacro.

6.1.3 O capacitismo

Figura 3 – Cartum sobre capacitismo



Fonte: Ferraz, 2021.

Descrição resumida da Figura 3: cartum colorido. Em pé estão quatro pessoas (dois homens e duas mulheres). Todos estão olhando para uma mulher sentada em uma cadeira de rodas, que não tem os braços nem as pernas. Ela está digitando em um laptop utilizando uma ponteira de boca. As pessoas

ao seu redor estão em pé demonstrando com falas e pensamentos estarem encantadas e surpresas com a mulher estar digitando no laptop, pois não a consideravam capaz disso. Fim da descrição.

Capacitismo é o termo que no Brasil tem sido utilizado como tradução para *ableism*. Fiona Campbell escreve no livro *Contours of Ableism*⁷ que “capacitismo é um conjunto de pressupostos (conscientes ou inconscientes) e práticas que promovem o tratamento diferencial ou desigual das pessoas por causa de deficiências existentes ou presumidas” (CAMPBELL, 2009, p. 4). Para esta autora, o capacitismo está para as pessoas com deficiência assim como o machismo está para as mulheres e o racismo está para as pessoas afrodescendentes.

Wolbring (2008) conceitua o capacitismo de uma forma mais abrangente que Campbell (2009). Para ele, o capacitismo é

um conjunto de crenças, processos e práticas que produzem – baseados em habilidades que se exibem ou são valorizadas – uma compreensão particular de si mesmo, seu corpo e seu relacionamento com outros humanos, outras espécies, com o meio ambiente e também inclui como alguém é julgado pelos outros. (WOLBRING, 2008, p. 252-253).

Existem diferentes formas de capacitismo, que se baseiam em diferentes dimensões, como na estrutura biológica, na cognição, na estrutura social e em um sistema econômico. Para o autor, o capacitismo é um conceito guarda-chuva para outros ismos, como o racismo, o sexismo, o etarismo, o classicismo, o especismo, o antiambientalismo e o consumismo, por exemplo (WOLBRING, 2008).

O capacitismo em relação às pessoas com deficiência reflete um pensamento judicativo baseado na norma, que estabelece um tipo humano padrão, o que leva à discriminação das pessoas fora da norma, que passam a ser julgadas como menos hábeis, menos capazes e com menor valor. Para Wolbring (2008), o capacitismo é sustentado pelo modelo biomédico de compreensão da deficiência.⁸

O Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (2020, p. 6) define o capacitismo como

[...] a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, simplesmente por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial. O capacitismo é a atitude de considerar as pessoas com deficiência como não-iguais e “incapazes” de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem

⁷ Tradução livre: “Contornos do Capacitismo”.

⁸ O modelo biomédico da deficiência foi abordado na seção 6.2.2 deste trabalho.

autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas.

Para Anahí Guedes de Mello (2016, p. 3272), o capacitismo é “uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes [...]”. A corponormatividade é o conjunto de normas e parâmetros criados para definir um corpo normal, saudável, funcional e belo.

O termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como “incapaz” e, portanto, “especial”. Por isso, o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos. O capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. (MELLO, 2016, p. 136).

O capacitismo fundamenta e estrutura sistemas de opressão dos corpos fora da norma. A lógica da norma institui, sustenta e legitima os saberes que definem o que é um corpo são, padrão, ideal e normal, critérios que subsidiarão o julgamento e o ranqueamento. Para Campbell (2009, p. 19), “há uma compulsão de imitar a norma através da internalização do capacitismo”. Nesse embate, as pessoas com deficiência são percebidas como doentes, incapazes e incompletas. São corpos-simulacros, o que lhes confere um menor valor na sociedade capitalista. Na verdade, o capacitismo é um aliado e uma estratégia do capitalismo neoliberal, que tem orientação individualista e desestimula a solidariedade. O capacitismo oprime e busca eliminar a diferença através da hierarquização de modos de viver, de aprender e de se relacionar.

Reconhecendo que a existência e o funcionamento do capacitismo está disseminado na estrutura social brasileira, devemos reconhecer que a multiplicidade das formas de viver, de captar informação e de aprender nem sempre foi bem-vinda na escola, que é uma instituição que foi construída para pessoas médias/padrão, ou seja, as que caminham, escutam, enxergam, escrevem, leem e aprendem.

As expressões do capacitismo atravessam o cotidiano escolar em diferentes esferas e momentos: quando planejamos uma aula tendo um estudante ideal como

parâmetro; quando classificamos os estudantes entre os que aprendem (normais) e os que não aprendem (com deficiência, os não alfabetizados, os disléxicos, os com distúrbio de comportamento, etc.); quando vinculamos a aprendizagem do estudante com deficiência à tomada de algum medicamento; quando definimos a escrita como a única forma de demonstrar o conhecimento e a leitura como a forma hegemônica para acessá-lo; quando avaliamos a partir de critérios comparativos e meritocráticos; quando desconsideramos que o conhecimento pode ser construído e expresso de muitas maneiras (fala, desenho, expressão gestual, fotografia, escrita, voz sintetizada, língua de sinais, dentre outros).

A lógica da norma e a crença no estudante ideal necessita ser expulsa da escola porque, a partir das nossas concepções são definidas as práticas e as estratégias que serão utilizadas em sala de aula, o que pode ocasionar o surgimento de inúmeras barreiras, ampliando a experiência da deficiência. Conhecer o capacitismo e suas narrativas e características nos instrumentaliza a identificá-lo no cotidiano escolar e essa é uma tarefa urgente a ser realizada em cada escola e em cada sala de aula. Combater o capacitismo é transformar a escola, é promover inclusão.

6.2 Concepções da deficiência: os três modelos teóricos

“O problema dos estereótipos não é que eles sejam falsos,
mas que sejam incompletos”.
(ADICHIE, 2019, p. 19).

Os seres humanos são constituídos por concepções e pressupostos de verdade que orientam as formas de vida e das relações interpessoais. As concepções são construídas no tempo histórico, em lugares e em culturas, sempre atravessadas por relações de saber e de poder. Para Guattari (1990), o espaço e o tempo nunca são receptáculos neutros. As concepções guiam a forma como lidamos com a diferença e vão dizer muito da relação que teremos com os estudantes na prática docente.

Diferentes paradigmas influenciaram a compreensão e as relações com as pessoas com deficiência no decorrer da história. Neste tópico, trataremos dos três principais modelos de compreensão da deficiência, que são o caritativo, o biomédico

e o social. Cabe ressaltar que os modelos não são lineares no tempo e que um não substitui os outros, todos ainda se fazem presentes no coletivo escolar.

6.2.1 O modelo caritativo

Figura 4 – Pintura sobre homens cegos sob cuidados de um vidente



Fonte: Oliveira, 2017.

Descrição resumida da Figura 4: tela colorida, em uma cena medieval. Uma fila de homens cegos é conduzida por um vidente, que parece estar lhes puxando em direção ao corpo de um homem caído no chão. Fim da descrição.

O modelo caritativo é constituído pela reunião de pressupostos místicos e religiosos. Nesse modelo, a causa da deficiência é explicada por ações do demônio, expiação de pecados, ou até mesmo uma benção divina. A deficiência é uma tragédia pessoal, uma questão individual de um núcleo familiar, é entendida como uma falta e é passível de salvação pelo cuidado, pela caridade e pelo amor altruísta. Colin Barnes, um dos precursores da elaboração do modelo social, ao ser entrevistado por Débora Diniz, fala que “o modelo da tragédia pessoal entende a deficiência como uma questão individual. O problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito” (DINIZ, 2013). Nessa lógica, o bem-estar das pessoas com deficiência estaria nas mãos dos deuses ou do destino, havendo, assim, uma desresponsabilização do estado e a negligência no atendimento às demandas das pessoas com deficiência.

No decorrer da história, essa concepção subsidiou uma série de práticas em relação às pessoas com deficiência. Na Roma Antiga havia o abandono de bebês anormais e a objetificação das pessoas com deficiência (bobos da corte, serviçais sexuais). A era cristã instaurou o pressuposto de que todos os seres humanos eram filhos de Deus e as pessoas com deficiência passaram a receber cuidados em locais isolados, com práticas paternalistas e desequilíbrio de poder. As instituições e as práticas de superproteção e de segregação das pessoas com deficiência tiveram e têm forte influência da concepção caritativa.

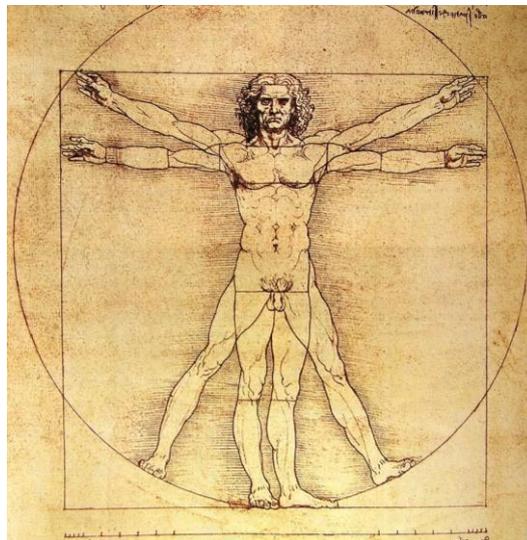
Na educação, percebe-se a presença desse modelo quando pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais e estes tendem a agir de maneira superprotetora, ou ainda, com a criação de classes ou escolas especiais filantrópicas. (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 2).

Um exemplo de ação midiática baseada no modelo caritativo é o Teleton, que se vale do apelo de ajuda às lástimas, ao sofrimento e à superação da deficiência. Para Mello, Edu O. e Back (2020, *online*)

o patriarcado usa as pessoas com deficiência como 'expiadoras de culpas alheias'. Sendo o templo do capacitismo, o Teleton é o maior exemplo de expiação dos pecadores e pecadoras do patriarcado, especialmente quando este se vale das armadilhas do paternalismo.

6.2.2 O modelo biomédico

Figura 5 – O homem Vitruviano



Fonte: Aidar, 2011⁹.

Descrição resumida da Figura 5: desenho do corpo de um homem branco, magro e com musculatura definida, cabelos cacheados até os ombros. Está sem roupa, de braços abertos em dois ângulos e com um par de braços e pernas paralelas e outro par em um ângulo mais aberto. Ao redor do homem, há um círculo e um quadrado. Fim da descrição.

A medicina moderna foi desenvolvida a partir do final do século XVIII, baseada nos pressupostos do Iluminismo e do Positivismo, que deram as condições de possibilidade do surgimento do pensamento científico. Foram construídas normas sobre o corpo e suas funções. A medicina se dedicou a produzir conhecimentos sobre o homem saudável e elaborou um padrão de normalidade, passando a ser uma ciência que gerencia a saúde e busca corrigir o que foge dos parâmetros. Foucault (1997) considera que os saberes médicos subsidiaram o surgimento do biopoder, que possibilita gerenciar a vida privada através da esfera pública estatal. Para o autor, o biopoder estruturou e organizou tanto as instituições de saúde quanto as de educação (FOUCAULT, 1997).

O século XX vivenciou duas guerras mundiais, o que estimulou e catalisou avanços na área da medicina. Devido ao grande número de homens civis e militares que voltaram com deficiência das batalhas, havia um senso de obrigação moral da sociedade e do governo com a saúde e a reabilitação dessas pessoas. Além disso, houve o crescimento do número de pessoas com deficiência devido às melhorias das condições da estrutura social e aos avanços da medicina (BARNES, 2012).

A medicina passou a oferecer alternativas para lidar tanto com deficiências físicas quanto com as sensoriais e intelectuais, pautadas em tratamento e reabilitação. Essas ofertas instigaram as pessoas com deficiência a buscar programas de reabilitação e tratamento visando remediar ou remover os impedimentos do corpo e da mente. Neste contexto, o atravessamento com o modelo de compreensão caritativo, que concebia a deficiência como tragédia pessoal e uma questão individual, reforçava a lógica da busca da cura e a superação da deficiência (CROW, 1992).

No bojo do modelo biomédico, a deficiência é percebida como uma lesão num corpo biológico, um desvio da média e uma fuga das normas. A lesão é a causa direta da deficiência, que é entendida como uma desigualdade natural e um problema individual. Para Diniz (2007, p. 3), o modelo biomédico da deficiência é “aquele que

⁹ “O Homem Vitruviano é um desenho de Leonardo da Vinci que **apresenta o corpo humano a partir das proporções ideais**. Arquetizado por meio dos conceitos expostos na obra “De Architectura” do arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio, a ilustração representa o ideal de beleza e a harmonia nas proporções”. (ROSA, 2019).

reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes”.

Nesse modelo, o conceito central é a norma. “[...] Um aspecto que permeia a consolidação do paradigma biomédico em todas as suas instâncias é a absoluta centralidade constitutiva do conceito de norma enquanto princípio regulador de discursos e práticas” (MARTINS, 2017, p. 18). A distância da norma faz com que a deficiência seja um campo de intervenção da medicina, a fim de ser tratada, remediada, melhorada, reabilitada ou curada.

Na escola, quando a pessoa com deficiência é percebida na lógica do modelo biomédico, é considerada um simulacro, uma falsa cópia de um modelo de ser humano, falho e em constante falta, cujo fracasso na aprendizagem será justificado pela lesão. O discurso corrente será que o aluno não está se desenvolvendo porque não está medicado ou porque ainda não tem laudo ou tratamento. Nesse contexto, a melhora do estudante depende da medicalização e a palavra do médico será aceita sem questionamento pela escola.

Esta concepção coloca o bem-estar das pessoas com deficiência nas mãos da medicina de reabilitação, da Psicologia e da Educação Especial. O sucesso do trabalho será um sujeito reabilitado, que conseguirá chegar o mais próximo possível da norma e se adequar à estrutura social. O modelo biomédico é a episteme que subsidia e sustenta a criação e/ou manutenção de classes e escolas especiais¹⁰.

É a concepção biomédica da deficiência que leva a um professor a acreditar que é necessária uma formação especializada para dar aulas para estudantes com deficiência, com conhecimento de causas, características e comorbidades dos diferentes tipos de deficiência. É o modelo biomédico que leva professores a pensar que é a especialidade da Educação Especial a responsável pelo desenvolvimento e sucesso da trajetória escolar das pessoas com deficiência. É ele que leva professores a não acreditar na potência de estudantes com deficiências para aprender determinados conteúdos, que os desconsiderem no planejamento das aulas e não se importem de minimizar o currículo escolar para este sujeito, descomprometendo-se com o acesso à aprendizagem e à participação.

¹⁰ No Brasil, as primeiras instituições para pessoas com deficiência foram o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e os Instituto dos Surdos-Mudos (1857), que se organizavam em forma de internato (BRASIL, 2008).

O modelo biomédico possibilitou que a compreensão da deficiência se desvinculasse da compaixão, do paternalismo e da caridade, mas cerceou a deficiência como uma lesão em um corpo, ou seja, um fenômeno individual no qual o papel da sociedade não era questionado. Será o modelo social que irá tensionar a sociedade a refletir sobre as barreiras que ela própria impõe às pessoas fora do padrão corponormativo.

6.2.3 Modelo social da deficiência: primeira e segunda geração

Figura 6 – Meu corpo não me oprime, a sociedade sim.



My Body Doesn't Oppress Me, Society Does

Fonte: Barnard Center for Research on Women, 2017.

Descrição resumida da Figura 6: print da tela de um programa do Youtube, em tradução livre: Meu corpo não me oprime, a sociedade sim. Em uma sala estão duas mulheres brancas, ambas sentadas em cadeira de rodas. Está escrito: Stacey Milbern (organizadora, Sins Invalid) e Patty Berne (diretora, Sins Invalid). Abaixo da tela está escrito em inglês: Meu corpo não me oprime, mas a sociedade sim.

Fim da descrição.

Há anos que este modelo social da deficiência me permite enfrentar, sobreviver e até superar minhas inúmeras situações de exclusão e discriminação. Tem sido o meu esteio, como tem sido para o movimento mais amplo das pessoas com deficiência. Permitiu uma visão de nós mesmos livres das restrições da deficiência e forneceu uma direção para o nosso compromisso com a mudança social. Desempenhou um papel central na promoção da autoestima individual, da identidade coletiva e da organização política das pessoas com deficiência. Não acho exagero dizer que o modelo social salvou vidas. (MORRIS, 1998, p. 4-5).

No modelo social, a deficiência é uma experiência construída na relação do corpo com lesão com a estrutura social, que é concebida para um determinado padrão de pessoa, para um sujeito ideal (DINIZ, 2007). As desvantagens experienciadas

pelas pessoas com deficiência são vistas como resultados da interação do corpo com lesão com a estrutura da sociedade. A lesão é um atributo individual, mas a deficiência é gerada na interação desse corpo com a estrutura social criada a partir da corponormatividade.

Débora Diniz (2007), na obra: *O que é a deficiência*, analisa o surgimento e o desenvolvimento do modelo social no Reino Unido e Estados Unidos e distingue dois momentos de elaboração e conceituação desse modelo, os quais ela chama de primeira e segunda geração, terminologias que adotarei nesta dissertação.

6.2.3.1 A primeira geração

O modelo social da deficiência foi gestado na década de 1970, no Reino Unido e Estados Unidos. Os precursores foram homens brancos com lesões¹¹ físicas que, revoltados com a situação de exclusão social, política e laboral, elaboraram um modelo de compreensão da deficiência que se afastasse do modelo biomédico e que se voltasse para a inadequação da sociedade às pessoas fora do padrão hegemônico.

Os teóricos da primeira geração se opunham ao pensamento positivista e à medicina no entendimento da deficiência, e faziam a crítica ao foco em características biológicas, fisiológicas, funcionais e morfológicas. Propunham pensar a deficiência a partir da denúncia da opressão social e das barreiras ambientais às quais as pessoas com deficiência eram submetidas.

DINIZ (2007) explicita os dois principais argumentos do modelo social nesse momento:

- a) a lesão biológica não determina e nem explica a exclusão (a lesão faz parte da condição humana e a deficiência é um fenômeno sociológico) e;
- b) sendo a deficiência um fenômeno sociológico e não uma questão da natureza biológica, a superação da opressão e da exclusão deveria se voltar para o campo da política e não para o da terapêutica (DINIZ, 2003).

A primeira geração do modelo social da deficiência foi subsidiada pela teoria marxista e concebia que “a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ, 2003, p. 11). As desvantagens eram consideradas como provenientes das barreiras

¹¹ No modelo social, as limitações corporais e aspectos biológicos são chamados de lesão.

sociais e não da deficiência. Os teóricos dessa geração não faziam a crítica ao sistema capitalista e acreditavam que, se as barreiras fossem removidas, as pessoas com deficiência teriam independência e poderiam integrar o mercado de trabalho.

[...] os primeiros teóricos do modelo social eram homens e, na sua maioria, portadores de lesão medular, que rejeitavam não apenas o modelo médico curativo da deficiência, mas toda e qualquer perspectiva caritativa frente à deficiência. [...] Princípios como o cuidado, ou benefícios compensatórios para o deficiente não estavam na agenda de discussões, pois se pressupunha que o deficiente era um sujeito produtivo, assim como o não-deficiente, sendo necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades. (DINIZ, 2003, p. 3).

Ao final do século XX, houve um aumento de interesse e de pesquisas no campo dos estudos sobre a deficiência. Uma nova perspectiva do modelo social da deficiência começa a se configurar a partir de olhares multidisciplinares e do movimento feminista.

6.2.3.2 A segunda geração

Nos anos entre 1990 e 2000, emerge uma segunda geração de teóricas do modelo social da deficiência, que passa a ser atravessado por abordagens pós-marxistas, pós-colonialistas, pós-modernas e feministas. Em especial, a crítica feminista agregou à discussão da deficiência as cuidadoras, os idosos e as pessoas com doenças crônicas. Várias das teóricas feministas da deficiência eram mulheres com deficiência ou cuidadoras de uma pessoa com deficiência (DINIZ, 2003), que trouxeram ao debate do modelo social uma perspectiva interseccional, que considerava outras variáveis além da opressão devido à deficiência, como o gênero, a raça, a classe social, a idade e a orientação sexual. Ser uma cuidadora ou uma mulher com deficiência era uma experiência muito diferente da expressa pelos homens com deficiência física.

As feministas trouxeram para o modelo social os conceitos de cuidado, interdependência, pautaram as deficiências mais graves, a dor, as lesões não aparentes, a deficiência intelectual, a subjetividade e a necessidade de benefícios compensatórios (negada pelos teóricos da primeira geração, que rechaçavam qualquer iniciativa de caráter caritativo).

Diniz (2003, p. 4) considera que há três pontos paradigmáticos das

contribuições feministas para o modelo social da deficiência:

- a) “a crítica ao princípio da igualdade pela independência” (a proposta era a igualdade pela interdependência, que é uma condição humana) (DINIZ, 2007, p. 62) e;
- b) “a discussão sobre o cuidado” (DINIZ, 2007, p. 62) e;
- c) “a emergência do corpo com lesões” (DINIZ, 2007, p. 62).

Para as feministas, faltava uma ruptura com a lógica capitalista de maximização de produção e a meta da independência individual. Havia que não se desconsiderar que, para algumas pessoas com deficiência, nem a remoção de todas as barreiras possibilitaria a independência e o ingresso no mercado de trabalho. As feministas propunham a criação de políticas de cuidado para estas pessoas, pois essa não era uma questão individual de cada família. Diniz (2003, p. 4) analisa que as teóricas feministas “revigoram a tese social da deficiência e [...] acrescentam novos ingredientes para o enfrentamento político da questão”. A autora ressalta que a crítica feminista não se opôs ao modelo social (não discordavam da ideia de que a sociedade oprime as pessoas com deficiência), mas contribuiu para expandi-lo e revigorá-lo.

A segunda geração cunhou a expressão “corpos temporariamente não-deficientes”, pois considerava a deficiência como parte da experiência humana, que em algum momento de nossas vidas, seja por velhice, adoecimento ou acidente, teremos nossas funções corporais limitadas. Todas as formas de vida são importantes e dignas e a sociedade deve considerar a diversidade humana ao construir edificações, planejar e organizar os ambientes, os meios de comunicação, os meios de transporte, o mercado de trabalho e as instituições de ensino. Morris (1998, p. 3), uma teórica e militante dos estudos feministas da deficiência, considera que “o modelo social da deficiência nos deu a linguagem para descrever nossas experiências de discriminação e preconceito e tem sido tão libertador para as pessoas com deficiência quanto o feminismo tem sido para as mulheres”.

No Brasil, desde 1994, com a adesão do país à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), há o movimento de retirar o saber médico na construção de políticas de inclusão social e escolar. A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão foram legislações que ratificaram o modelo social como a referência para a construção de políticas sociais no país. As políticas de inclusão escolar são aplicações práticas do modelo social da deficiência no campo da educação.

A inclusão não é sinônimo de inserção de *estudantes com deficiência* nas salas de aula, mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para a coletividade e agregam valor no fazer docente. O modelo social combate currículos e práticas consideradas capacitistas [...]. (BÖCK, 2019, p. 33).

O modelo social da deficiência vivenciado na escola se configura através de uma ética do cuidado no planejamento das aulas e no fazer docente. Educar a partir do modelo social implica em reconhecer e conhecer as várias formas de aprender, de participar, de se expressar e cabe aos educadores, através da variabilidade de recursos, estratégias e metodologias, contemplar as características de aprendizagem de todos e de cada um.

6.3 O Desenho Universal para a Aprendizagem

Abaixo, um pouco do histórico do desenho universal para a aprendizagem.

6.3.1 Histórico

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência em várias partes do mundo, que reivindicavam direitos humanos e civis. O ano de 1981 foi proclamado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que resultou no Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência, formulado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1982. A Década Internacional das Pessoas Deficiente ocorreu de 1983 a 1993. No Brasil, houve intensa movimentação de grupos de pessoas com deficiência durante a Constituinte, o que resultou na garantia de direitos em várias áreas (saúde, educação, arquitetura, transporte), ampliando o rol de proteção por parte do Estado (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1984, nos Estados Unidos, um grupo de pesquisadores e estudiosos multidisciplinares do CAST¹² avaliavam e trabalhavam em sistema de ambulatórios abrangendo estudantes com variados diagnósticos ou com dificuldades de aprendizagem, visando criar oportunidades educacionais mais adequadas a eles.

As primeiras diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foram elaboradas na década de 1990, em um projeto de colaboração entre o Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral, o CAST e o Departamento de Educação dos Estados Unidos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

O DUA foi inspirado no movimento do Desenho Universal para a Arquitetura e Design, que reconhecia a diversidade humana e sua grande variedade de características biológicas, psicológicas e sociais. Esse movimento se propunha a elaborar ambientes e produtos acessíveis, a fim de contemplar o maior número possível de pessoas, evitando as adaptações e reformas a posteriori, que eram a regra quando se trata de acessibilidade arquitetônica e de produtos. O DUA buscou transpor esse princípio de acessibilidade para a área da educação, objetivando ofertar aos estudantes mais e melhores formas de se envolver na construção do conhecimento.

O DUA é um derivado da mudança de foco nas ações e pesquisas do CAST, que iniciou pesquisando recursos e estratégias direcionados para estudantes com deficiência. Visavam, através do uso de novas tecnologias como ferramenta de aprendizado, eliminar as barreiras que os estudantes se deparavam nas escolas. A ideia era incentivar as potencialidades e habilidades e ofertar apoio nas áreas de maior dificuldade de cada estudante, em ações individualizadas. Recursos como o processador de texto e o verificador ortográfico eram ensinados aos estudantes no laboratório do CAST, sendo um grande desafio integrar esses recursos no cotidiano das salas de aula (MEYER, ROSE; GORDON, 2014).

Acompanhando os estudantes vinculados ao CAST no decorrer de suas vidas escolares, observou-se que a questão prioritária não era auxiliar os estudantes a superarem as barreiras, mas auxiliar as escolas e os docentes a reduzir ou eliminar as barreiras. Para tanto, era necessária uma nova abordagem, que foi chamada de Desenho Universal para a Aprendizagem, que se baseou nos conhecimentos da

¹² O nome CAST é derivado do acróstico do nome original da organização, "Center for Applied Special Technology" (em tradução livre "Centro de Tecnologia Especial Aplicada"). Atualmente se designa apenas CAST. (CAST, 2023).

neurociência, da educação e da tecnologia digital. Nesse contexto, as tecnologias poderiam ser usadas para transformar a escola.

Começamos a criar versões individuais de livros digitais adaptadas às necessidades de cada aluno. Aqueles com dificuldades de leitura precisavam que o texto fosse lido em voz alta para eles; aqueles com vocabulário limitado precisavam de definições vinculadas; aqueles com desafios físicos precisavam ser capazes de virar as páginas com uma interface de computador único; aqueles com baixa visão precisavam de botões grandes que expressassem suas funções. Logo percebemos que poderíamos fazer um único livro digital com todas essas opções incorporadas e com uma interface personalizável para que cada aluno encontrasse os suportes de que precisava. Isso levou a um grande avanço em nossa abordagem geral: a percepção de que o currículo, e não os alunos, era o problema. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, online, tradução nossa).

O DUA foi projetado não apenas para alguns estudantes, mas para todos e busca ser um catalisador de mudanças didáticas, metodológicas e conceituais sobre a aprendizagem, a equidade e a justiça na escola. O DUA abandona a ideia de normalidade e de estudante médio, pois tem como pressuposto que cada aprendiz tem modalidades e percursos de aprendizagens singulares, características que devem ser conhecidas, respeitadas e contempladas desde o planejamento. O DUA não se baseia na norma, ele é um arcabouço teórico que celebra as diferenças e as variabilidades individuais.

Atualmente, o CAST é o órgão de pesquisa e de desenvolvimento do DUA (CAST, 2023). A primeira explicação sistematizada dos princípios do DUA aconteceu em 2002, com a publicação do livro *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* (em tradução livre: *Ensinando Todos os Estudantes na Era Digital: Desenho Universal para a Aprendizagem*), de David Rose e Anne Meyer. No decorrer dos anos, muitas pesquisas e conhecimentos sobre o DUA foram produzidos. Porém, os três princípios básicos foram mantidos. No ensino baseado no DUA, é necessário que o professor ofereça múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos (representação), múltiplas formas para os estudantes interagirem e expressarem seus conhecimentos (ação e expressão) e variadas formas de propiciar o engajamento nas atividades de aprendizagem.

6.3.2 Os princípios e as diretrizes do DUA

O grande objetivo do DUA é promover todos os estudantes a especialistas em aprender. O DUA tem uma estrutura que busca estimular o desenvolvimento de estudantes avançados (*experts*). Na perspectiva do DUA, estudantes avançados são aqueles que usam seus conhecimentos prévios para aprender novas coisas; aqueles com pensamento estratégico e que planejam para facilitar e melhorar a aprendizagem; aqueles que já conhecem as melhores formas de aprender e seus pontos fortes e fracos; e aqueles estudantes engajados, determinados e entusiasmados para aprender (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Meyer, Rose e Gordon (2014) explicam o que cada palavra quer dizer no nome Desenho Universal para a Aprendizagem. Desenho significa que o DUA é uma estrutura de trabalho intencional, propositiva e planejada. Universal é porque se refere a todos os estudantes, sem exceção. E Aprendizagem significa que todos serão, ao mesmo tempo, apoiados e desafiados de maneiras significativas e adequadas às características de cada um. Os autores pontuam que o DUA não serve para facilitar o aprendizado, mas ele permite identificar e prevenir as barreiras que podem vir a atrapalhar a aprendizagem. O DUA faz críticas aos métodos educativos tradicionais e inflexíveis, que adotam aulas padrões e em modelo único.

O DUA é um quadro teórico-conceitual que inspira práticas mais assertivas na antecipação de remoção de barreiras e implementação de facilitadores, mas que ainda assim não irá alcançar a totalidade das situações experienciadas na escola. O DUA não é um guia ou manual, é uma lente analítica que nos dá pistas para pensar uma cultura educativa inclusiva, que minimize barreiras e maximize oportunidades.

O DUA busca responder a três perguntas:

Como transformar nosso sistema educacional de forma a sustentar altos padrões e expectativas, responder aos interesses de cada indivíduo, apoiar e desafiar adequadamente cada estudante? Como projetar experiências de aprendizagem e caminhos para o sucesso que sejam tão variados quanto os próprios estudantes? Como apoiar cada estudante no percurso da construção de conhecimentos e ajudá-los a aprender a aprender? (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, online, tradução nossa).

No DUA, a aprendizagem é considerada um processo singular e que acontece ancorado em três redes neurais: a afetiva (o porquê da aprendizagem), a de reconhecimento (o que da aprendizagem) e a estratégica (o como da aprendizagem).

6.3.2.1 Princípios

Figura 7 – Nenhum caminho único funciona para todos os alunos



Figura 4.15. Nenhum caminho único funciona para todos os alunos.

Ilustração de Chris Vallo, © 2013 CAST, Inc.

Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014).

Descrição da Figura 7: ilustração colorida de uma criança andando por caminhos amarelos, cercados de grama verde e algumas flores. Em frente da criança, os caminhos se ramificam em cinco direções diferentes e tem no seu extremo uma seta, apontando para diferentes lugares. Fim da descrição.

O CAST propõe três princípios para o DUA, que são:

a) princípio dos múltiplos meios de engajamento: envolve a existência de opções para atrair a atenção, manter o foco e a persistência do estudante e para desenvolver a autorregulação¹³. Considerando a variabilidade dos fatores que contribuem para o engajamento dos estudantes e a importância das emoções e da afetividade para a aprendizagem, há uma significativa contribuição para o engajamento a existência de contextos educativos flexíveis e variados para a construção de aprendizagens significativas. O princípio do engajamento nos remete à necessidade de uma abordagem interseccional do estudante, pois o ser humano é multifacetado. O conceito de

¹³ "É a capacidade de estabelecer metas motivadoras; manter o esforço para atingir essas metas; e monitorar o equilíbrio entre recursos internos e demandas externas, buscando ajuda ou ajustando suas próprias expectativas e estratégias quando necessário" (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

interseccionalidade é proveniente dos estudos feministas negros e deu visibilidade às relações entre o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2019). Esse conceito destaca a necessidade de considerarmos diferentes características e perspectivas ao analisar uma questão. Marcadores como raça, gênero, classe social, deficiência, geração, religião, sexualidade e territorialidade também devem ser considerados para organizar as ações que incentivem o engajamento na aprendizagem. No que se refere à educação inclusiva, a perspectiva interseccional é potente porque nos sinaliza que uma educação que busque ter estudantes engajados, em movimento e que promova o desenvolvimento cultural deve ter consciência que a deficiência é apenas uma das características da pessoa, mas que não a define e não pode determinar o processo educativo;

b) princípio dos múltiplos meios de representação: envolve ofertar várias formas de apresentar os conteúdos e os conceitos, a fim de facilitar a compreensão de variados estilos de aprendizagem. Esse princípio recomenda a oferta variada de opções de linguagem, de expressões matemáticas e de símbolos, assim como a oferta de diferentes opções de percepção e compreensão, para que todos os estudantes tenham chance de acessar e interagir com as informações. Para tanto, esse princípio do DUA sugere disponibilizar as mesmas informações em diferentes suportes e formatos, para que possam ser modulados, ajustados e configurados pelos próprios estudantes. Recursos como a ampliação da fonte do texto, o alto contraste, a audiodescrição, a descrição de imagens, a tradução em LIBRAS, a ampliação de volume e a linguagem simples são formas de exercitar esse princípio na prática educativa. As variabilidades de recursos, estratégias e metodologias devem ser específicas para cada aula ou conteúdo, de acordo com o contexto educativo e as características dos estudantes (CAST, 2023). Para Meyer, Rose e Gordon (2014) a percepção, a interpretação e a compreensão de uma informação dependem da mídia e dos métodos de apresentação dessa informação. Nenhum único meio serve para todos os estudantes e nem para todos os assuntos, sendo necessário analisar os contextos e a interação do estudante com o ambiente de aprendizagem;

c) princípio dos múltiplos meios de ação e expressão: os estudantes elaboram os conhecimentos e expressam o que aprenderam de maneira muito diversa. Esse princípio envolve ofertar opções para que a ação e a expressão dos conhecimentos aconteçam. Por exemplo, o professor deve prever várias maneiras para que os estudantes desenvolvam as funções executivas (metas, verificação do progresso, ajuste de instrumentos, estratégias de organização das informações e dos recursos); ofertar opções para a expressão, interação e a comunicação, assim como prover opções de ações e interações físicas e concretas com os conhecimentos. “Desenho, fala, dança, drama, humor, videografia e muitos outros tipos de expressão estão sendo cada vez mais adotados como caminhos legítimos para demonstrar conhecimento” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, online, tradução nossa).

As redes afetivas (parte central do cérebro) cuidam da definição de prioridades e orientam a motivação e o comportamento dos estudantes. As redes de reconhecimento (parte posterior) percebem as informações do ambiente e as elaboram em conhecimentos a serem utilizados. As redes estratégicas (parte anterior do cérebro) permitem o planejamento, a organização e as metas da realização da tarefa. Meyer, Rose e Gordon (2014) explicam que a escolha dessas três redes dentre todas as que compõem a complexidade do funcionamento do cérebro se deu porque as três são as estruturas básicas que envolvem a aprendizagem. Vygotsky utiliza critérios similares para as três redes do DUA (o envolvimento com a tarefa, o reconhecimento da informação a ser aprendida e as estratégias para processar as informações), assim como Benjamin Bloom (criador de uma taxonomia de objetivos educacionais muito utilizada) dividiu seus objetivos em três áreas também similares (cognitiva, psicomotora e afetiva).

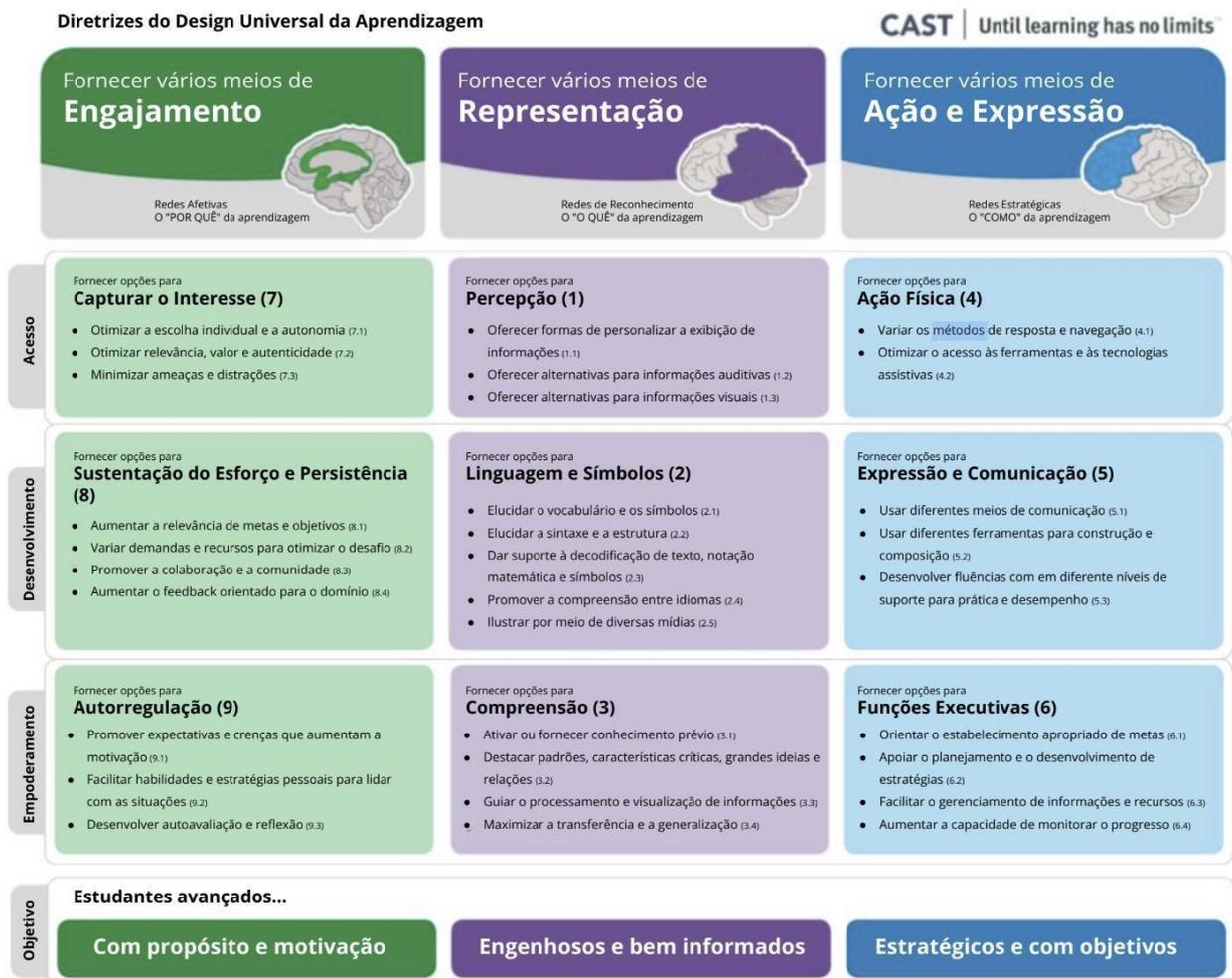
6.3.2.2 Diretrizes

O DUA é uma forma de traduzir pesquisas e inovações sobre a aprendizagem em práticas educativas a partir dos três princípios norteadores, dos quais se derivam as diretrizes, que auxiliam a criar e a escolher recursos, estratégias e métodos.

As diretrizes do DUA são um conjunto de sugestões práticas que podem ser aplicadas em todas as disciplinas ou áreas da aprendizagem, a fim de assegurar que todos os estudantes acessem, participem e construam aprendizagens significativas, com desafios adequados a cada forma de interagir e de aprender (CAST, 2023). O objetivo é planejar aulas que contemplem as variadas formas de aprender, onde haja flexibilidade nos caminhos para promover o interesse, explorar e exercitar as informações e demonstrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas.

A Figura 8, a seguir, representa uma síntese das diretrizes do DUA, que auxiliam o planejamento docente e a organização das atividades¹⁴.

Figura 8 – Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem



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: Cast, 2018.

¹⁴ O CAST disponibiliza gratuitamente as diretrizes de maneira dinâmica e linkada aos pontos de verificação de cada diretriz e princípio em seu site: udlguidelines.cast.org. (CAST, 2018).

Descrição resumida da Figura 10: print de tela do site cast.org de um quadro com as diretrizes do DUA (engajamento, representação e ação e expressão) organizadas em colunas a partir dos tópicos acesso, desenvolvimento, empoderamento e objetivo. Fim da descrição.

Meyer, Rose e Gordon (2014) explicitam que o DUA não deve ser encarado como uma lista de verificação prescritiva ou uma fórmula com métodos e estratégias homogêneas para qualquer situação de aprendizagem. O DUA faz uma crítica contundente à separação do estudante e do currículo, pois ambos são parte de um processo vivo e interativo. Para o CAST, o principal problema nunca foram os estudantes, mas sim os currículos projetados para um estudante médio, para grupos homogêneos e com o uso de métodos de ensino massificados, que acabam produzindo barreiras desnecessárias ao processo de aprendizagem.

De acordo com Böck (2019, p. 37), o DUA

[...] busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento. (BÖCK, 2019, p. 37).

Os pressupostos do DUA nos suscitam a pensar a partir da singularidade dos estudantes e a refletir sobre como ensinar determinados conteúdos para pessoas com tais características. Como acessar um texto sem ler? Como assistir um vídeo ou olhar uma imagem sem ver? Como organizar informações de maneira a facilitar o entendimento? Como os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos? Estas questões não abrangem somente os estudantes com deficiência, mas a todos.

6.3.3 DUA, modelo social da deficiência e inclusão escolar

O DUA tem sido considerado por uma série de pesquisadores um aliado para a vivência/implementação/prática do modelo social da deficiência. “Outros autores (SWAIN *et al.*, 2004) sugerem que o DUA é uma tradução processual e uma aplicação das bases epistemológicas do modelo social da deficiência nos espaços de aprendizagem.” (BÖCK, 2019, p. 113).

Ao conceber que a responsabilidade pela aprendizagem não é individual e sim uma responsabilidade coletiva – pois depende dos contextos e de sua capacidade de flexibilidade – o DUA se coloca em sinergia com a concepção de deficiência do modelo social, que é entendida como uma experiência que se configura na relação dos corpos com os contextos, que podem ser mais ou menos acolhedores e que ampliam ou diminuem a experiência da deficiência.

Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 367) consideram que o DUA se caracteriza “como um princípio do cuidado que potencializa o exercício e a efetivação da interdependência”. Tanto o MSD quanto o DUA buscam a remoção de barreiras para a promoção de oportunidades de aprender a aprender.

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

Böck, Gesser e Nuernberg (2020) consideram que a ação educativa baseada no DUA incorpora o princípio da interdependência e da interseccionalidade, pois leva em consideração a oferta de várias formas de apresentação dos conteúdos e de interação e expressão das aprendizagens, o que amplifica as formas de participação, interação e autonomia relacional dos estudantes.

Sobre as contribuições do DUA para a qualificação da inclusão escolar, Zerbato e Mendes (2018) apontam que o DUA é um aliado para contribuir com a qualificação da educação inclusiva, pois prevê a elaboração de recursos pedagógicos e espaços educativos flexíveis, buscando propiciar a aprendizagem de todos. Para as autoras, o DUA e a educação inclusiva possuem o pressuposto comum de buscar “a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e a Educação Especial e/ou outros profissionais especializados” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

O DUA também é um aliado no combate ao capacitismo nos contextos escolares e coloca em questão o ensino bancário, pois sua utilização pode "minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras e a implementação de facilitadores desde os planejamentos iniciais dos cursos, disciplinas, projetos de ensino, pesquisa ou extensão" (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 377). Na perspectiva do DUA, todos os estudantes são capazes de aprender e a sua singularidade é valorizada e utilizada para potencializar o processo. Para fazer uso dos princípios do DUA e do modelo social na escola, é necessário romper com a estrutura tradicional da escolarização e transformar as práticas pedagógicas.

Cabe reafirmar que o DUA não se configura como um método a ser executado pelos docentes. Ao contrário, o DUA estimula e valoriza a autonomia docente e busca auxiliar na renovação e na flexibilização das práticas educativas e o abandono das aulas com modelo e didática únicas, pensadas a partir de um estudante padrão (NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO; MENDES, 2018).

Para Böck, Gesser e Nuernberg (2020), o DUA pode ser utilizado como um princípio do cuidado no fazer pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino, pois propõe uma ruptura com a ideia de um estudante padrão e com práticas pedagógicas homogêneas. Com isso, o DUA tem a potência de se constituir um dispositivo de promoção de direitos humanos e do exercício do princípio da interdependência na escola. Para as autoras, o DUA também está alinhado aos pressupostos da LBI (BRASIL, 2015), pois se organiza buscando a eliminação de barreiras à aprendizagem e o acesso ao currículo.

Valle e Connor (2019) ressaltam que um ambiente de aprendizagem baseado no DUA considera a deficiência apenas como uma das muitas características de um estudante, que o leva ao encontro de uma análise interseccional. Os autores relembram que justamente o universal no nome dessa proposta se refere a todas as variações entre as pessoas, como as origens raciais e étnicas, o gênero, o idioma, a orientação sexual, a classe social e aspectos culturais. Os autores consideram o DUA uma ferramenta estratégica para ressignificar a deficiência na escola.

Pletsch *et al.* (2021, p. 22) consideram que o DUA é uma estrutura de trabalho que se compromete com a educação inclusiva, pois retira da deficiência da pessoa a responsabilidade pelo insucesso da aprendizagem e se volta para a estrutura das instituições e dos fazeres pedagógicos. Para as autoras, o "reconhecimento da

pluralidade humana é o que possibilita a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais”.

Connor e Gabel (2013), ao escreverem sobre a importância de reformular as concepções acerca da deficiência e da aprendizagem, colocam que há uma gama de estudiosos vinculados ao campo dos Estudos da Deficiência na Educação que concordam que a utilização dos princípios do DUA auxilia aos docentes a criarem ambientes educativos que contemplem as diferentes habilidades dos estudantes, ao invés de produzirem adaptações específicas para os estudantes com deficiência. O DUA é uma resposta à aprendizagem, não à deficiência.

6.4. A educação inclusiva: panorama brasileiro contemporâneo

Até o fim do século XX, a escola especial foi a estratégia educativa hegemônica para as pessoas com deficiência. Os discursos e saberes do modelo biomédico da deficiência sustentavam a escola especial como a instituição mais eficaz e racional para a educação das pessoas com deficiência. A escola especial foi um filtro da (a)normalidade na educação, um repositório de separação da deficiência, legitimada pela ideia de que era a Educação Especial a responsável por ensinar a determinados tipos de estudantes. Nesta direção, a deficiência era concebida como uma extraordinariedade biológica (modelo biomédico), e não como uma característica da espécie humana (modelo social).

Neste tópico é apresentado um breve panorama dos dados estatísticos e políticos sobre o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil a partir de 2008, ano de publicação da PNEEPEI, com vistas a dimensionarmos o tamanho do fenômeno da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os dados estatísticos serão apresentados em relação aos estudantes, aos professores e às escolas, de acordo com o Painel de Indicadores de Educação Especial elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2022). Os dados deste Painel têm como fonte os indicadores educacionais do MEC/INEP e de informações obtidas via Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527 (BRASIL, 2011a).

As atuais políticas de Educação Especial no Brasil, em consonância com os movimentos internacionais contra a segregação social e escolar, foram constituídas para que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso à educação longe das limitações impostas por escolas cujo critério de acesso é a lesão no corpo, é a

distância da norma e a fuga da normalidade. Esses movimentos se fortaleceram especialmente a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Naquele ano, 46% dos estudantes com deficiência estavam matriculados em escolas especializadas ou em classes especiais e 54% estavam matriculados em escolas comuns, de um total de 695.696 de matrículas.

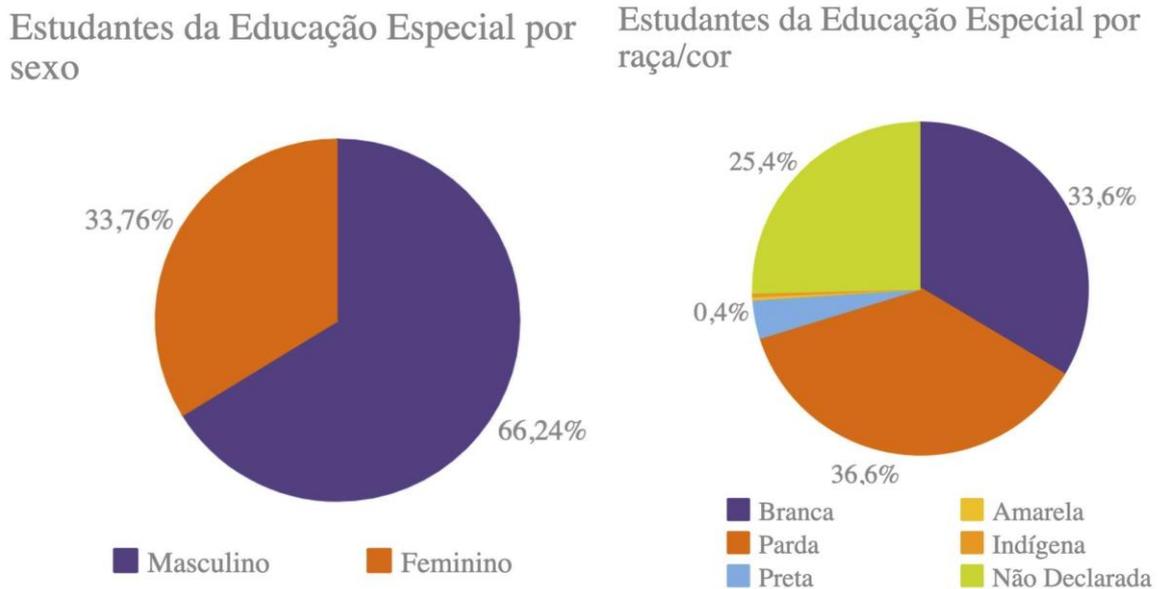
A elaboração da PNEEPEI (BRASIL, 2008) teve ampla participação da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais em um debate iniciado em 2003, quando 142 municípios-polo debateram o assunto. Esta política foi um importante passo para a construção de um sistema de ensino inclusivo, pois incentivou a criação de sala de recursos multifuncionais, investiu em capacitação de professores e colocou o assunto em pauta no Brasil. Em 2019, após onze anos da publicação da PNEEPEI, havia 1.091.000 matrículas de estudantes com deficiência, dos quais 87,2% eram em escolas comuns.

Abaixo, seguem alguns dados em relação aos estudantes públicos da Educação Especial, incluindo o Gráfico 2, que traz dados por sexo e raça/cor.

Em 2021, de acordo com o Censo Escolar do MEC, houve 1.350.921 de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, o que equivale a 2,90% de um total de 46.668.401 matrículas no país. Os estudantes da Educação Especial residem, em sua maioria (90%), em localidades urbanas e 10% em localidades rurais.

No que se refere às faixas etárias, 63% dos estudantes com deficiência têm até 14 anos; 19% têm entre 15 e 17 anos, 10% têm 18 a 24 anos, 3% têm 25 a 29 anos, 1,2% têm de 30 a 34 anos e 3,1% têm 35 anos ou mais.

Gráfico 2 – Estudantes da Educação Especial por sexo e raça/cor



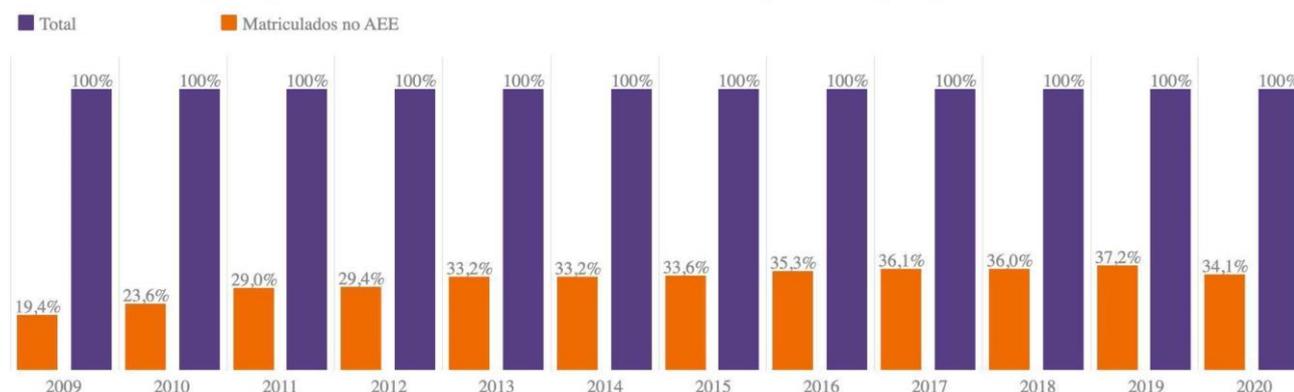
Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 2: gráficos em forma de pizza sobre os estudantes da Educação Especial por sexo e por raça/cor. Fim da descrição.

Em 2020, 88,4% dos estudantes que são público da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns e 11,6% estavam matriculados em classes especiais ou escolas especializadas na educação básica. Porém, apenas 34,1% daqueles que estudam em classes comuns têm acesso ao atendimento educacional especializado, o que nos sinaliza uma ruptura entre o crescimento do acesso à educação comum e a existência do AEE, um serviço de apoio à inclusão escolar previsto em lei como direito dos estudantes com deficiência. Além disso, cabe ressaltar que houve uma redução do percentual de acesso ao AEE, pois em 2019 havia 37,2% dos estudantes da Educação Especial com matrícula no AEE e 36% em 2018. Em 2008, o percentual de acesso ao AEE era de 19,4%. Esses dados podem ser visualizados no gráfico abaixo (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Estudantes da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Estudantes da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Fonte: Microdados do Censo Escolar - MEC/Inep e Sinopse Estatística da Educação Básica - MEC/Inep

Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 3: gráfico em forma de torre sobre os estudantes da Educação Especial matriculados no AEE de 2009 a 2020. Fim da descrição.

A maioria dos estudantes com deficiência (53,7%) estuda em escolas das redes municipais, 31,4% estudam em redes estaduais, 14,4% em redes privadas e 0,5% em escolas da rede federal. Algo que chama atenção é a distorção idade-série: 36,6% dos estudantes públicos da Educação Especial, sendo que apenas 7,7% dos estudantes sem deficiência estão em distorção. Apesar do alto índice de distorção, esse número vem diminuindo. Em 2008, ano de publicação da PNEEPEI, a distorção idade-série era de 66,5%.

Quanto à taxa de aprovação, verificamos que em 2021 os estudantes públicos da Educação Especial tiveram 87,9% de aprovação, enquanto que os demais estudantes tiveram 97,6%. Em 2008, esses números eram 72,4% e 87%, respectivamente. Quanto à reprovação, os estudantes da Educação Especial têm uma taxa de 10,7% de reprovação, diante de 1,6% dos demais estudantes. Em 2008 os índices eram de 23,1% e 10,1%, respectivamente.

No que se refere à etapa que os estudantes com deficiência da educação básica frequentam, a maioria (37,3%) frequenta os anos iniciais do ensino fundamental, 31,4% estudam nos anos finais do ensino fundamental, 12,9% estudam no ensino médio, 9,5% estudam na Educação de Jovens e Adultos, 6,1% frequenta a pré-escola, e 2,4% frequenta a creche.

No que se refere ao tipo de deficiência, 44% dos estudantes que frequentam a educação básica tem deficiência intelectual, 17,1% autismo, 11,2% deficiência

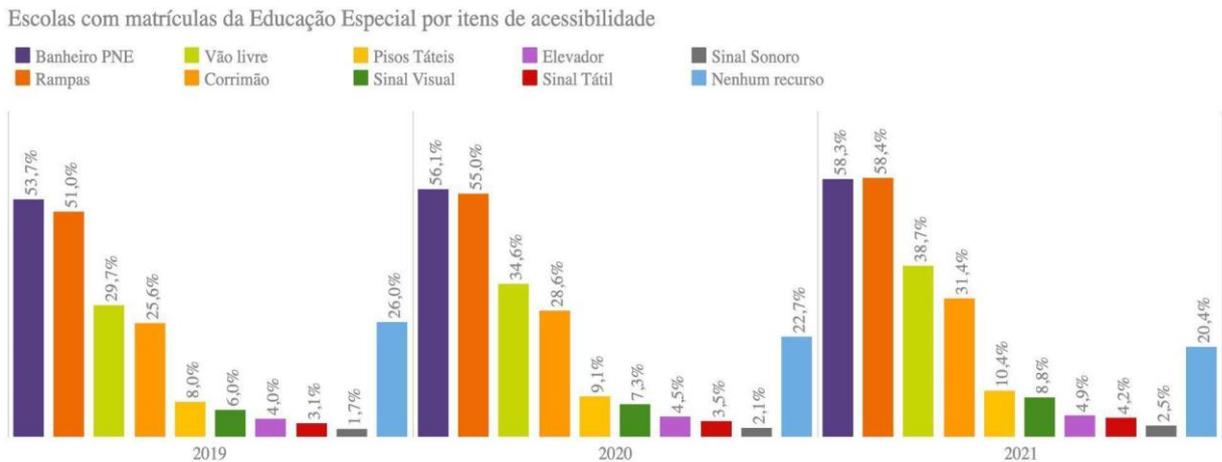
múltipla, 7,5% têm cegueira, 7,5% deficiência física, 4,3% baixa visão, 2,5% altas habilidades/superdotação, 1,2% surdez e 0,2% surdocegueira.

Em relação às escolas seguem as informações abaixo.

Em 2008, havia no Brasil 199.761 escolas de educação básica, sendo que 65.515 escolas tinham matrículas de estudantes da Educação Especial, configurando um percentual de 32,8% do total de escolas. Em 2021, houve um decréscimo no número de escolas da educação básica (178.370 escolas), mas um aumento no número de escolas com matrículas da Educação Especial (124.072 escolas), passando para o percentual de 69,6%, um aumento significativo de mais de 90%.

No que se refere à infraestrutura e itens de acessibilidade, segue o Gráfico 4, referente às escolas com matrículas da Educação Especial nos anos de 2019, 2020 e 2021.

Gráfico 4 – Escolas com matrículas de Educação Especial por itens de acessibilidade



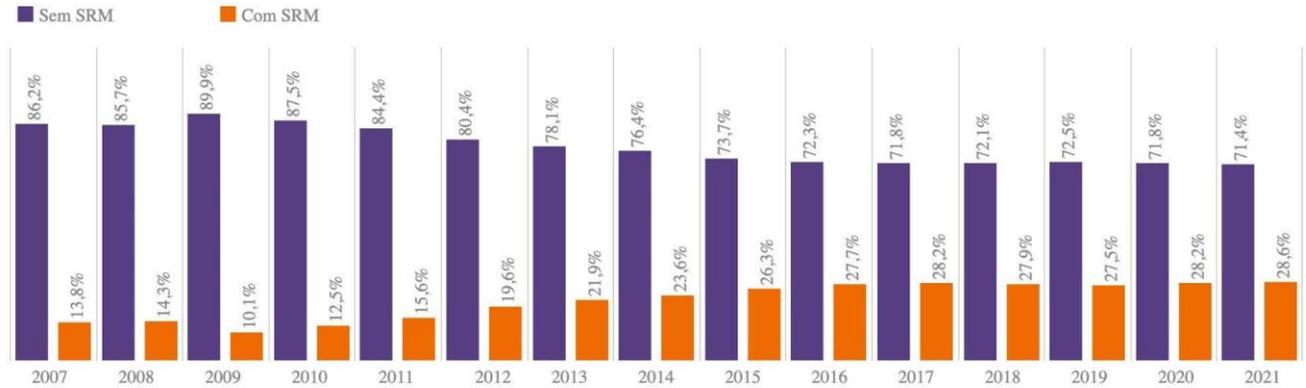
Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 4: gráfico em forma de torre sobre escolas com matrículas da Educação Especial e itens de acessibilidade. Fim da descrição.

Em 2021, das escolas com matrículas da Educação Especial, 28,6% possuíam salas de recursos multifuncionais (Gráfico 5), percentual que vem se mantendo nesse patamar desde 2016, o que configura uma ausência de investimento nas políticas públicas de abertura de novas salas nas escolas. Em 2008, ano da publicação da PNEEPEI, o percentual de escolas com SRM era de 13,8%.

Gráfico 5 – Escolas com matrículas de Educação Especial com Salas de Recursos Multifuncionais

Escolas com matrículas da Educação Especial com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)



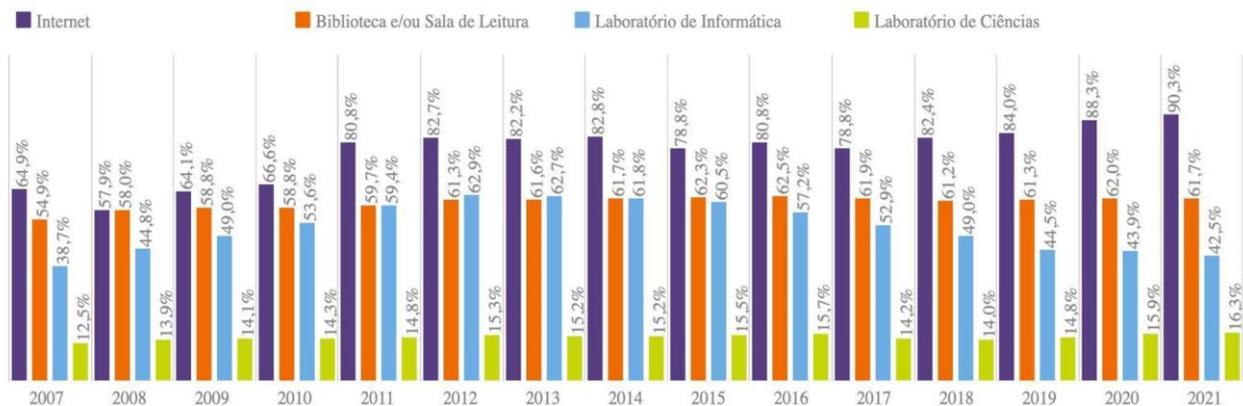
Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 5: gráfico em forma de torre sobre escolas com matrículas da Educação Especial com Sala de Recursos Multifuncionais. Fim da descrição.

Quanto aos itens de infraestrutura das escolas com matrículas da Educação Especial, percebe-se que, de 2008 a 2021, houve investimento em Internet (de 57,9% para 90,3% de escolas com conexão). Porém, no que tange às bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de informática e de ciências, percebe-se que houve uma estagnação nos investimentos (Gráfico 6). Essa é uma informação preocupante, pois a educação inclusiva depende da qualificação permanente dos espaços escolares como um todo.

Gráfico 6 – Escolas com matrículas da Educação Especial por itens de infraestrutura

Escolas com matrículas da Educação Especial por itens de infraestrutura



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

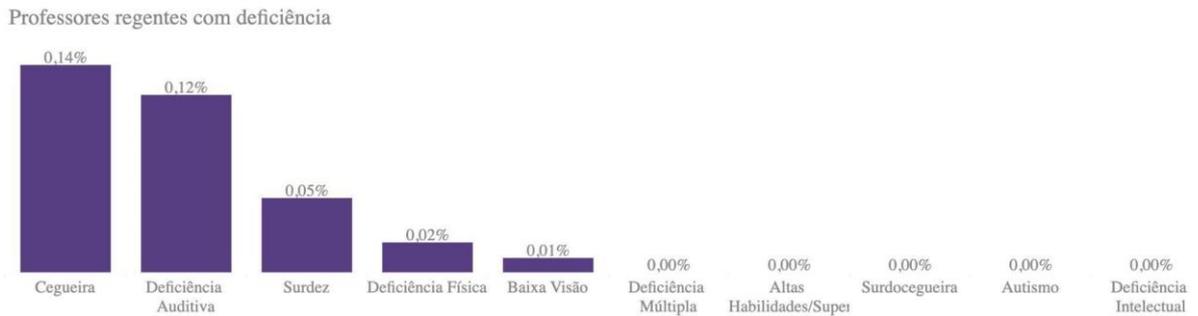
Descrição resumida do Gráfico 6: gráfico em forma de torre sobre escolas com matrículas da Educação Especial por itens de infraestrutura. Fim da descrição.

Seguem abaixo os dados com relação aos docentes.

Em 2020, havia no Brasil 2.222.226 docentes da educação básica. Destes, 2.189.005 eram professoras regentes e 44.774 eram professoras do AEE (2%).

Das professoras regentes, apenas 0,34% eram pessoas com deficiência. Das professoras do AEE, 1,4% eram pessoas com deficiência. O índice ainda é baixo, mas importante. Para Nuernberg (2021), a presença destes docentes contribui para também desestabilizar o modelo instituído de docente e de docência. Para o autor, um meio de enfrentar preconceitos e estereótipos sobre as pessoas com deficiência é o contato com professores com deficiência. Além disso, considera importante e necessário convidar professores e estudantes a conhecer o mundo da deficiência, a ter contato com pessoas que vivem com algum impedimento e enfrentam barreiras de participação.

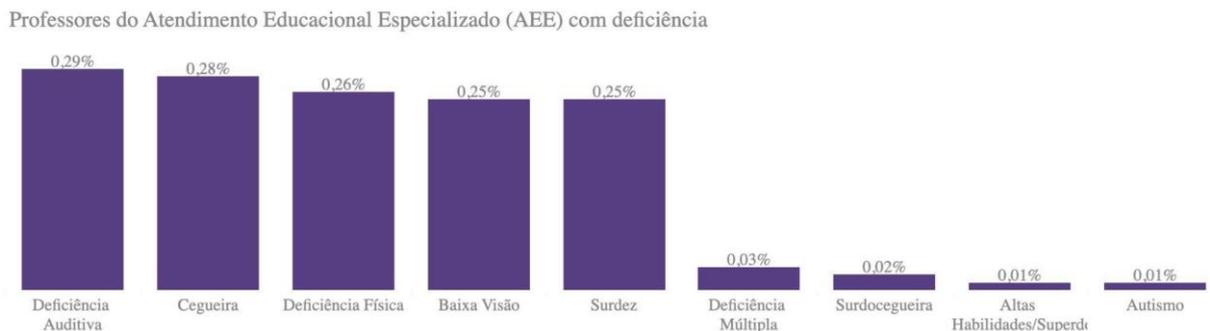
Gráfico 7 – Professores regentes com deficiência



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 7: gráfico em forma de torre sobre professores regentes com deficiência. Fim da descrição.

Gráfico 8 – Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com deficiência



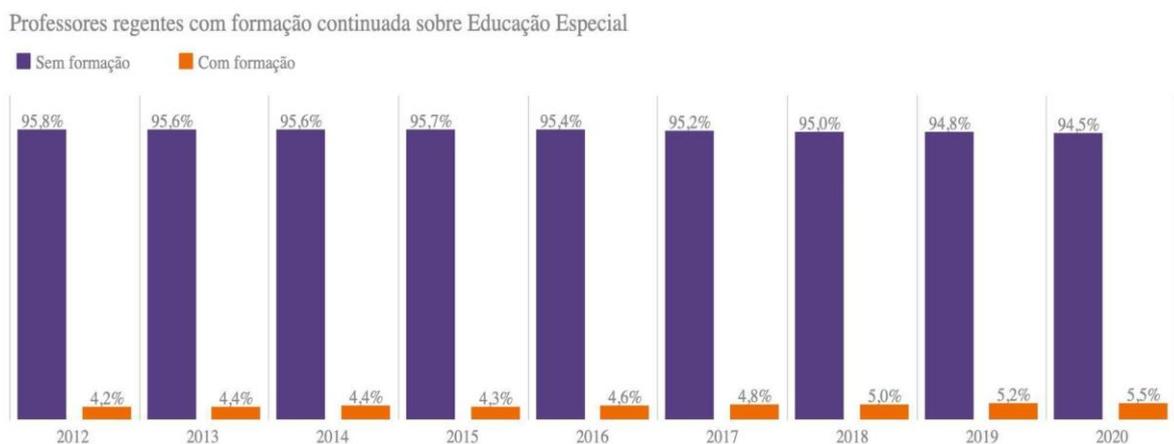
Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida da Gráfico 8: gráfico em forma de torre sobre professores do AEE com deficiência e os tipos de deficiência dessa categoria. Fim da descrição.

No que se refere à formação continuada, a pesquisa do Instituto Rodrigo Mendes (2022) apontou que 43,1% dos docentes que trabalham no AEE possuíam formação continuada sobre Educação Especial em 2020. Esse quesito teve uma involução a partir do ano de 2013, quando atingiu o percentual de 49,7%.

Em relação às formações continuadas para as professoras regentes, a pesquisa apontou que apenas 5,5% tiveram acesso à formação continuada em 2020, percentual que se mantém estável desde 2012, demonstrando a falta de políticas permanentes de formação docente continuada. O gráfico abaixo ilustra este panorama (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

Descrição resumida do Gráfico 9: gráfico em forma de torre sobre professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial. Fim da descrição.

Este dado é preocupante pois, se a inclusão escolar de estudantes com deficiência é uma questão que diz respeito a todos os profissionais da educação, não é cabível, nem inteligente, nem funcional que as formações acerca das questões da deficiência e da inclusão escolar fiquem restritas às docentes da Educação Especial.

6.5 A formação docente para a educação inclusiva no Brasil

Nesta seção faremos uma breve revisão sobre os programas nacionais de formação docente continuada e de incentivo à implementação da educação inclusiva desenvolvidos pelo MEC a partir dos anos 2000.

Em 2001, buscando inserir nas políticas educacionais os pressupostos da educação inclusiva, o MEC lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entretanto, esse documento coexistiu com a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), pautada pela filosofia da integração e pelo princípio da normalização.

Em síntese, podemos dizer que a década de noventa e o início dos anos 2000 foram fortemente marcados pela redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade. Na educação, as reformas neoliberais foram realizadas a partir da universalização da educação básica como meio de “controlar” a pobreza e impulsionar a formação de capital humano, segundo a lógica de “mínimos sociais” prestados pelo Estado, abrindo enorme espaço para o controle do capital privado no setor. Nesse período, os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência evidenciam que, apesar do discurso em defesa da inclusão escolar, as matrículas nas instituições filantrópicas privadas não diminuíram. Pelo contrário, aumentaram gradativamente durante o governo FHC, assim como as parcerias público privadas nas políticas sociais em geral. Embora o Estado tenha assumido pela primeira vez o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas regulares a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). (PLETSCH, 2014, p. 13).

Em 2003, durante o primeiro governo Lula, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas à construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, que acolhesse nas classes comuns os estudantes que eram público da Educação Especial. O programa tinha como objetivo oferecer formação para gestores e docentes de redes de ensino municipais e estaduais sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. O Programa disponibilizou cursos de formação com duração de 40 horas para formar multiplicadores regionais. De 2003 a 2007, 94.695 profissionais da educação participaram da formação, em 5.564 municípios (BRASIL, 2008). O modelo de multiplicadores foi empregado por ter um bom custo-benefício, pois forma uma pessoa, que dissemina os saberes. Pletsch (2014) considera que a questão da multiplicação no “Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade” teve uma série de problemas para a sua implementação, tais como: falta de acompanhamento pelo MEC (este se restringia a analisar dados quantitativos); trocas periódicas das equipes nos municípios-polo; falta de articulação coletiva entre os cursistas; falta de articulação entre municípios, estados e governo federal; e dificuldade de gerenciamento das verbas pelos municípios-polo.

Também em 2003 foi lançado o Programa Interiorizando LIBRAS e Braille. A formação em LIBRAS consistia em 120 horas de aulas em centros de atendimento às

pessoas surdas (80% presencial e 20% a distância) e foi cursado por 1.890 docentes. A formação em Braille consistia em um curso de 120 horas e tinha como objetivo alfabetizar o professor no código de linguagem Braille (BRASIL, 2007) e foi cursado por 1500 docentes (KASSAR, 2014).

Em 2004, o MEC lançou a coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil, que é composta por oito fascículos, cada um com um tema específico sobre como trabalhar o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nesta fase da escolarização.

Em 2006, a partir do Projeto Educar na Diversidade, desenvolvido pelos Países do Mercosul, foi lançado o material de formação docente Educar na Diversidade, que foi inserido no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. A formação envolveu 15.000 docentes das escolas que aderiram ao projeto (MEC, 2006).

Em 2007 iniciou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que se estruturou numa proposta que pode ser expressa da seguinte maneira: “Matrículas em salas comuns + apoio de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais = atendimento educacional adequado para alunos foco da Educação Especial [...]” (KASSAR, 2014, p. 210). O programa disseminou a organização de salas de recursos multifuncionais nas escolas, fornecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade. Aos estados e municípios coube fornecer o espaço físico e o profissional com capacitação em Educação Especial para atuar na SRM. De 2005 a 2013, o MEC implantou 39.301 salas de recurso, em 5.046 municípios brasileiros (KASSAR, 2014).

Também em 2007 foi instituído o Programa Escola Acessível, que fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e que em 2008 passou a fazer parte do Programa de Desenvolvimento da Escola. Em 2010, o Programa Escola Acessível atendeu às escolas que haviam participado do Programa de Implantação de SRM entre 2005 e 2008, em âmbito municipal, estadual e distrital (BRASIL, 2011b). O objetivo do Escola Acessível era “promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” (MEC, 2013). O programa disponibilizou recursos financeiros às escolas do Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Estas verbas foram destinadas às adequações arquitetônicas (rampas, sanitários, vias de acesso, corrimão, sinalização visual, tátil e sonora), aquisição de recursos de

Tecnologia Assistiva, cadeiras de rodas e mobiliários acessíveis. O Programa Escola Acessível segue ativo e em 2018 teve liberado o último lote de verbas para a atualização dos equipamentos e recursos das SRM.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada e o principal objetivo expresso no documento era o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, as principais estratégias elencadas na política eram: o atendimento educacional especializado, através das salas de recursos multifuncionais; a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para uma visão de escola inclusiva; a participação da família e da comunidade na formulação e no acompanhamento do plano político-pedagógico da escola; e a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva para promover acessibilidade na arquitetura dos prédios, nos meios de transporte e locomoção, no mobiliário, na comunicação, na informação e na aprendizagem.

Em 2009, foi lançado o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. O programa foi uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil e teve como objetivo formar docentes das redes de ensino estaduais e municipais na modalidade a distância. Na modalidade presencial e semipresencial, a formação foi desenvolvida pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) e o programa era voltado para docentes das redes públicas que atuassem no AEE ou na sala de aula comum e, de acordo com Kassir (2014), 70 mil vagas foram ofertadas.

No ano de 2010 o MEC publicou a coleção de livros a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, composta por dez fascículos. O público que a publicação pretendia atingir eram os professores comuns e os professores da Educação Especial, a fim de mostrar possibilidades da sala de aula comum ser um espaço de aprendizagem de todos os estudantes.

Em 2011 o governo federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011c, 2011d), por meio do Decreto 7.612 (BRASIL, 2011d), buscando colocar em prática a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional através do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). A proposta do Viver sem Limite era que o Governo Federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios

fizessem a Convenção ser implementada e ter efeitos práticas na vida das pessoas com deficiência, através da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e à acessibilidade.

No que se refere ao acesso à educação, o Plano Viver sem Limite propunha o investimento em recursos e serviços de apoio para a educação básica até 2014: implantação de salas de recursos multifuncionais, promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas, a aquisição de ônibus escolares acessíveis e a formação de professores para o AEE. Para a promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, o Viver sem Limite buscou ampliar o monitoramento e acompanhamento da frequência escolar (BRASIL, 2011c, 2011d).

O Plano Viver Sem Limite também previa a prioridade de matrículas de pessoas com deficiência no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), buscando a formação profissional de adolescentes e adultos com deficiência. No que se refere à educação superior, o Plano propôs a criação de núcleos de acessibilidade nos Institutos Federais de Ensino Superior, a oferta de graduação em Pedagogia com Ênfase em educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) / Língua Portuguesa e cursos de Letras / LIBRAS em todas as unidades da Federação.

O Tribunal de Contas da União (TCU), em auditoria do Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2017), verificou que houve o investimento de R\$19.370.000,00 no programa (2012-2017), que foi considerado como institucionalizado. Porém, o relatório aponta que os critérios de Planos, Objetivos, Monitoramento e Avaliação apresentaram um nível intermediário de implementação. Os principais pontos apontados pelo TCU foram: falta de recursos humanos e financeiros; limitações de ordem física, humana e material; problemas na coordenação da execução de ações de responsabilidade dos estados e municípios; planejamento de recursos orçamentários e de logística aquém das necessidades do Plano e ausência de rubrica orçamentária para diversas ações.

Em 2020 a CAPES lançou, no escopo do programa de mestrados profissionais para professores da educação básica (PROEB), o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), um curso com objetivo de ofertar formação continuada para gestores e professores em efetivo exercício em redes públicas de ensino básico, para que aprimorassem o repertório de conhecimentos e saberes sobre a educação inclusiva, priorizando que as pesquisas fossem realizadas nos contextos de atuação

de cada pesquisador. A primeira turma ofereceu 150 vagas e atualmente o programa já se encontra na formação da terceira turma.

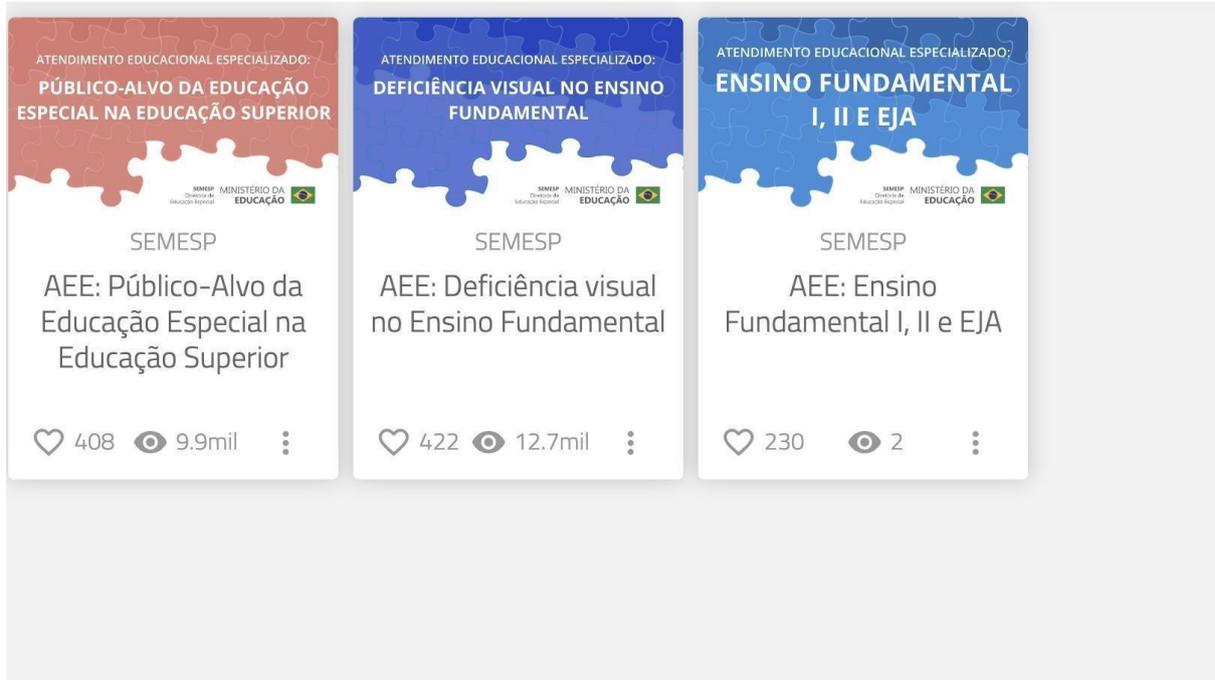
Em dezembro de 2022, a Diretoria de Educação Especial (vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC) anunciou a oferta de quinze cursos de formação continuada em Educação Especial, na modalidade a distância, gratuitos, autoinstrucionais e sem tutoria. As vagas foram disponibilizadas para professores do atendimento educacional especializado, profissionais da educação, familiares e pessoas interessadas nos temas. As aulas ainda se encontram disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) e tem a Universidade Federal de Goiás como gestora das capacitações. Os temas dos cursos de formação continuada disponíveis são: “Deficiências Física, Visual e Intelectual; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Infantil; Altas Habilidades ou Superdotação; e Atendimento Educacional em Ambientes Hospitalar e Domiciliar” (MEC, 2022).

São necessárias algumas considerações acerca dos cursos de formação oferecidos pelo MEC em 2022, que publicou o Decreto 10.502 em 2020 (BRASIL, 2020), conhecido como o decreto da segregação ou da exclusão. Primeira questão: pressupor que, autoinstrucionalmente, os docentes irão redimensionar e ressignificar suas práticas pedagógicas, sem diálogo, sem interlocução. Segunda questão: as formações são apresentadas na lógica do modelo biomédico de compreensão da deficiência, pois as temáticas versam sobre as deficiências. Uma das opções de curso era sobre pessoas com deficiência em ambientes hospitalares ou em ensino domiciliar, ou seja, tratava da pessoa com deficiência em ambientes educacionais apartados. Abaixo a Figura 9, imagem da página do AVAMEC com a divulgação dos cursos.

Figura 9 – Página do AVAMEC com a divulgação dos cursos

The image displays a grid of 12 course cards from AVAMEC. Each card features a colorful header with a puzzle-piece pattern, a title, a description, and engagement metrics (likes and views). The cards are arranged in three rows and four columns.

Row	Column	Course Title	Description	Likes	Views
1	1	DEFICIÊNCIA FÍSICA COM ÊNFASE NA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA	AEE: Deficiência física - Aplicação pedagógica de recursos d...	1.9mil	97.1mil
1	2	ALFABETIZAÇÃO COM ABORDAGEM FÔNICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDOS ORALIZADOS	AEE: Alfabetização com Abordagem Fônica para Estudantes com ...	2.3mil	101.0mil
1	3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	AEE: Transtornos do Espectro Autista (TEA)	4.4mil	307.2mil
1	4	ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	AEE: Altas Habilidades ou Superdotação	2.2mil	120.9mil
2	1	EDUCAÇÃO PRECOZE E EDUCAÇÃO INFANTIL	AEE: Educação Precoce e Educação Infantil	2.2mil	135.4mil
2	2	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	AEE: Deficiência Intelectual	2.6mil	103.4mil
2	3	PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	Profissional de Apoio Escolar	2.3mil	143.9mil
2	4	ENSINO MÉDIO	AEE: Ensino Médio	1.4mil	64.5mil
3	1	DOENÇAS RARAS	Atendimento Educacional: Doenças Raras	1.2mil	36.7mil
3	2	AMBIENTE HOSPITALAR E DOMICILIAR	Ambiente Hospitalar e Domiciliar	788	22.5mil
3	3	DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA) ALFABETIZAÇÃO	Atendimento Educacional: Deficiência visual (cegueira) Alfab...	502	10.7mil
3	4	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL COM ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO	AEE: Deficiência Intelectual com Ênfase na Alfabetização	2.0mil	71.3mil



AVAMEC

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC)

LabTIME

UFG

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Navegue

[Início](#)

[Instituições](#)

[Cursos](#)

Ajuda

[Central de ajuda](#)

[Fale conosco](#)

[Política de privacidade](#)

Fonte: AVAMEC, 2023.

Descrição resumida da Figura 9: site AVAMEC com lista de cursos de formação docente sobre o público e as atribuições da Educação Especial. Fim da descrição.

A inclusão de pessoas com deficiência provoca a escola a repensar seus paradigmas e suas práticas. Rachar o estigma de incapacidade imputado às pessoas com deficiência e a crença de que são as professoras especializadas na deficiência as que têm condições de ensinar essa população é um processo de transformação da cultura pedagógica. Pletsch (2009, p. 148) explicita que “[...] muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.”

O desafio da educação inclusiva é complexo e artesanal, não há receitas a serem seguidas, há um cotidiano a ser conhecido, analisado e transformado coletivamente. A formação continuada deve partir do conhecimento das realidades, dos saberes instituídos e da avaliação cotidiana das práticas. Precisamos reinventar a escola e, para tanto, a formação docente inicial e continuada é um fator fundamental

e não é uma tarefa individual, depende de políticas públicas.

No Artigo 7 da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, aponta no parágrafo IV a potencialidade da formação continuada e em serviço na própria escola, modalidade que foi proposta no projeto de pesquisa que deu origem a essa dissertação.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor [...].

O Decreto nº 6.571/2008 prevê no artigo 3º que o MEC deve prestar apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores para o AEE e a formação de gestores, de docentes e dos demais profissionais para a educação inclusiva. De acordo com Zerbato (2018), no Brasil deu-se prioridade às formações continuadas, especialmente à distância e por instituições privadas de ensino superior, para a habilitação de professores da educação básica atuarem no AEE. A LBI (BRASIL, 2015) prevê a integração da formação docente inicial e continuada vinculada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de formação para o AEE.

Neste contexto, a formação continuada voltada à educação inclusiva tem sido uma ação adotada pelas políticas públicas por conseguir atender com celeridade às demandas. No que se refere à formação inicial em Educação Especial, podemos dizer que não tem havido investimento na área. Atualmente, existem apenas três cursos de licenciatura em Educação Especial (UFES, UFSCar e, muito recentemente, na UFRRJ).

Zerbato (2018) considera que as formações docentes têm discutido pouco questões teóricas a partir de suas próprias práticas, o que não colabora para a criação de um trabalho colaborativo nas escolas, o que é importante quando se fala em educação inclusiva. Esta autora revisou pesquisas sobre formação docente continuada e percebeu

a necessidade de desenvolver propostas de formação que o foco esteja nas demandas locais vivenciadas pelo professor, na problematização destas, na análise e na teorização sobre concepções políticas e práticas educativas dirigidas ao acesso, a permanência e ao aprendizado de todos na escola. (ZERBATO, 2018, p. 82).

A formação inicial e continuada para a educação inclusiva deve ser enquadrada com os contextos escolares micropolíticos, mas, para tanto, necessita de um projeto político pedagógico de país. O curso de formação docente ofertado nesta pesquisa foi organizado a partir das necessidades e características de um coletivo docente conhecido pela pesquisadora, constituindo-se como uma formação continuada em serviço. O curso se sustenta na lógica da inclusão escolar proposta na PNEPEI (2008) e na LBI (2015), mas busca avançar na discussão, introduzindo no debate campo dos Estudos da Deficiência e o Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando unir a discussão filosófica e sociológica da deficiência com inovação nos aspectos didático-metodológicos.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa é um organismo vivo, sobre o qual não temos total controle, apesar de toda organização a partir de um método científico. O caminho trilhado durante a pesquisa passou a ser construído com e pelo coletivo docente participante do curso de formação. Como veremos, a realização do curso produziu efeitos que acabaram alterando a proposta inicial de exercício a partir dos conhecimentos estudados, que era a elaboração de planos de ensino a partir do DUA e do modelo social da deficiência, com a temática das PANC.

Kastrup *et al.* (2012), considera que o método não pode ser a palavra de ordem de uma pesquisa em ciências humanas. O sentido tradicional de metodologia pode ser entendido a partir da etimologia da palavra, que é *meta-hódos*, um caminho (*hódos*) que é determinado pelas metas dadas no início da pesquisa. O processo vivido na pesquisa foi do *meta-hódos* para *hódos-meta*, o caminho foi redimensionando ações e objetivos. Neste sentido, um procedimento metodológico não é algo que se aplica, mas algo que se experiencia. O rigor metodológico não deixa de existir, mas “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e

interesse como implicação na realidade, como intervenção." (KASTRUP *et al*, 2012, p. 11).

7.1 Tipo de estudo

A metodologia utilizada foi a da pesquisa Intervenção Pedagógica. Para Damiani *et al.* (2013, p. 58) esse método de investigação envolve

[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Damiani *et al.* (2013) explicitam que a Pesquisa Intervenção possui as seguintes características: o caráter aplicado; a utilização de teorias acadêmicas; o objetivo de produzir mudanças; a busca de resolver um problema; e a produção de conhecimentos teóricos na área educacional. As autoras apontam a convergência desta metodologia com princípios da pesquisa-ação, mas também apontam aspectos que as diferenciam. Na pesquisa intervenção há o objetivo de promover avanços educacionais, mas não há objetivo de emancipação de grupos sociais a partir da crítica social; na pesquisa-ação todos participam do diagnóstico, planejamento e implementação das ações e na pesquisa intervenção

[...] é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 60).

Inicialmente, havíamos optado pela pesquisa-ação mas, a partir das considerações da banca de qualificação do projeto, percebemos que não teríamos como realizar um ciclo completo de construção, implementação, avaliação e reconstrução, conforme prevê esta metodologia. A pesquisa intervenção pedagógica mostrou-se mais adequada à proposta da pesquisa, que era proporcionar aos docentes uma formação continuada baseada nas concepções do DUA e do modelo social da deficiência e avaliar as contribuições destes conhecimentos para um planejamento pedagógico que contemplasse a todos os estudantes.

Castro (2021) aponta que a pesquisa intervenção pedagógica tem se difundido em diversas áreas do conhecimento e tem como pontos de destaque a possibilidade de

[...] resultados imediatos em termos de formação inicial e continuada de educadores-pesquisadores; forte ênfase na relação pesquisa-ensino; estudos aprofundados relacionados à metodologia de pesquisa sem Educação; aproximações teóricas inovadoras; estreitamento da relação Universidade-Escola; devolutiva às comunidades escolares e, conseqüentemente, à sociedade. (CASTRO, 2021, p. 12).

A coleta de dados se deu por meio de observação participante durante os encontros síncronos do curso de formação, encontros síncronos após o curso e formulários eletrônicos de caracterização de perfil e de avaliação final. A análise dos dados foi subsidiada pela análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), que comporta três ciclos: unitarização (desconstrução textual a fim de analisar os detalhes); categorização (relacionar as unidades estabelecidas); e comunicação (elaborar metatextos a partir da combinação das unidades e suas relações).

7.2 Universo da pesquisa

A rede municipal de ensino de Porto Alegre atende cerca de 80.000 estudantes em 98 instituições de ensino próprias e 217 escolas conveniadas. De acordo com os dados do Sistema de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do dia 28 de março de 2023, 3.188 estudantes, público da Educação Especial, estavam matriculados nas escolas da rede própria do município. Destes 3.188 estudantes, 2.461 estudam em escolas comuns de educação infantil e ensino fundamental, 121 estudam na Educação de Jovens e Adultos e 409 em escolas especiais. 197 estudantes não tinham especificação de modalidade de ensino frequentada.

A pesquisa teve como campo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Judith de Macedo Araújo (Figura 10), que compõe a rede municipal de Porto Alegre e onde a pesquisadora principal trabalha como professora do atendimento educacional especializado. A escola é localizada no Morro da Cruz, no bairro São José, que possui 30.000 habitantes, tem taxa de analfabetismo de 3,48% (a da cidade de Porto Alegre é 1,2%) (IBGE, 2010) e o rendimento médio por domicílio

é de 2,22 salários-mínimos (Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE- Censo 2010).

Figura 10 – Fotografia aérea colorida da EMEF Prof. Judith M. Araújo



Fonte: Arquivo da escola, 2023.

Descrição resumida da Figura 10: fotografia aérea colorida da EMEF Professora Judith de Macedo Araújo. A escola é construída com tijolos à vista, em formato de um “u” invertido, com três andares. Ao centro do “u”, há placas pretas de energia solar. Ao redor da escola, diversas casas pequenas e o topo do Morro da Cruz. Fim da descrição.

A EMEF Judith possui sessenta e cinco docentes (um deles com deficiência), doze funcionárias, mil e cem estudantes e, dentre estes, vinte e nove com deficiência (2,64% do total de matrículas). A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, com oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como serviços de apoio pedagógico o Laboratório de Aprendizagem (que possui duas professoras com 40 horas semanais e oferta vagas para cem estudantes) e a Sala de Integração e Recursos (SIR/AEE), que possui uma professora com 40 horas semanais e oferta 25 vagas para estudantes. Todos os docentes da escola foram convidados

para participar do curso de formação docente proposto nesta pesquisa e os inscritos no curso terão suas características detalhadas em tópico posterior.

7.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu durante todo o processo de realização do curso de formação docente. Os instrumentos utilizados para a coleta foram:

1- Formulário eletrônico para inscrição no curso: coleta dos dados necessários para cadastrar o participante na plataforma Moodle da UDESC.

A ficha de inscrição foi preparada em um formulário Google. Junto a cada questão da ficha (nome completo, data de nascimento, CPF e endereço de e-mail) havia pictogramas da biblioteca de símbolos e recursos para Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) do portal do Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC). O objetivo foi o de colocar os docentes em contato com esse material, que pode ser utilizado como recurso de acessibilidade para estudantes com necessidades complexas de comunicação, mas também pode ser utilizado com todos os estudantes, pois agrega a informação imagética à palavra escrita. Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são formas de expressão diferentes da linguagem falada, que visam aumentar e/ou superar dificuldades de expressão e linguagem de pessoas com necessidades complexas de comunicação. No contexto da pesquisa, o uso dos pictogramas foi ao encontro do princípio da representação do DUA, que advoga pela apresentação das informações em diferentes formas e recursos (Apêndice A).¹⁵

2- Formulário eletrônico para caracterização dos participantes e sondagem de concepções e conhecimentos sobre a deficiência e a inclusão escolar. Foram mapeadas informações sobre as características das participantes (idade, gênero, raça, deficiência, religião, classe), sobre o nível de ensino em que atuavam, o tempo de experiência docente, a formação inicial e a carga horária semanal de trabalho (APÊNDICE B).¹⁶

¹⁵ O material também pode ser acessado no link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBDP_B_bOTfD6brA0ek-gjGCaAMdLAGgj3YVopiWLDvVGong/viewform?usp=sf_link

¹⁶ O material também pode ser acessado no link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoCI2oXtMBfVPgPvGUaSI_DGSA_Z6knHRS6yS5TAKamiEAYg/viewform?usp=sf_link

3- Gravação dos encontros síncronos: essa estratégia nos permite acessar fidedignamente todas as participações, comentários e discussões realizadas ao longo do curso.

4- Arquivo com revisão dos principais pontos trabalhados no curso, contendo um quadro para identificação das barreiras na escola e sugestões de como superá-las, o qual foi preenchido coletivamente.

5- Formulário eletrônico com perguntas abertas e fechadas para avaliação final da contribuição dos conhecimentos sobre o DUA e o modelo social da deficiência para uma postura e uma prática educativa mais inclusiva. O foco da avaliação foram os conteúdos do curso e o seu impacto nas concepções dos participantes. Não foram avaliados quesitos de estrutura e dinâmica do curso. (APÊNDICE C).¹⁷

6- Grupo de WhatsApp com os participantes.

7.4. Etapas da pesquisa

Abaixo as etapas desenvolvidas na pesquisa.

7.4.1 Elaboração e produção do curso de formação docente

Nas seções a seguir, descreveremos o processo de elaboração e produção do curso de formação docente.

7.4.1.1 Plano de curso e professoras formadoras

As temáticas do curso foram elencadas pela pesquisadora a partir de estudos realizados no decorrer do curso de mestrado e dos anos de prática docente em escolas de ensino comum como professora do AEE. A partir dessa demanda teórico-prática, da análise do perfil dos participantes inscritos no curso e dos objetivos definidos na pesquisa, elaborei, organizei e implementei um curso de formação docente continuada baseado no modelo social da deficiência e no DUA.

¹⁷ Pode ser acessado no link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdTTesznOC81aloUqdJI0mxOskQB5brwHW-xh-LPzV2fj4Grw/viewform?usp=sf_link.

O curso e a pesquisa foram desenvolvidos numa abordagem qualitativa online (FLICK, 2009). Optamos por um curso a distância porque gostaríamos da liberdade de poder convidar professoras formadoras de diferentes locais do Brasil, experts no estudos e pesquisa sobre os conteúdos escolhidos. Um outro motivo da escolha foi a economia de recursos e de tempo, já que não há necessidade de deslocamentos.

As temáticas a serem abordadas e as atividades a serem desenvolvidas foram distribuídas em oito encontros síncronos de duas horas. Cinco encontros aconteceram com a participação de professoras formadoras convidadas e três encontros com a pesquisadora. Como recursos pedagógicos alternativos para interação assíncrona, organizamos o Moodle com materiais referentes a cada aula e temática, em diferentes formatos e linguagens, de acordo com os princípios do DUA.

As professoras formadoras foram definidas a partir da indicação de especialistas, pelas suas trajetórias profissionais e pelas produções acadêmicas voltadas aos temas definidos. Todas as formadoras convidadas foram mulheres e, das oito formadoras, três são mulheres com deficiência. Nuernberg (2021) defende a ideia de que, para a construção de escolas anticapacitistas e culturas escolares inclusivas, devemos contemplar a produção cultural de pessoas com deficiência e possibilitar o contato com professores com deficiência. Acreditamos nessa ideia, mas também temos consonância com Machado (2021), que propõe que o lema “Nada sobre nós, sem nós”, da Conferência Mundial dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2008) seja afim do lema “Tudo sobre nós, com todos nós”. O “Nada sobre nós, sem nós” tem fundamental importância nas lutas por justiça social para as pessoas com deficiência, já que historicamente elas pouco foram protagonistas na construção de políticas para si próprias, elaboradas prioritariamente por pessoas sem deficiência. Mas o lema “Tudo sobre nós, com todos nós” acrescenta a ideia de que uma justiça para as pessoas com deficiência é um compromisso de toda a sociedade. A inclusão escolar é uma luta de todos, não apenas das pessoas com deficiência e suas famílias.

Definidas as temáticas e os nomes das formadoras para os encontros síncronos, redigimos uma carta-convite para cada uma delas (Apêndice D). Todas aceitaram o convite e foi agendada uma reunião online para fazermos o alinhamento do curso. Organizamos duas possibilidades de dias e horários para a reunião, a fim de contemplar a diversidade de agendas das convidadas, o que permitiu que todas participassem. Nas reuniões foram apresentadas as propostas de pesquisa e do curso de formação docente.

Foi solicitado às professoras formadoras a seleção de materiais didático-pedagógicos variados, para a dinâmica do curso estar em acordo com os princípios do DUA (formas variadas de apresentar o conteúdo, diferentes oportunidades de interação com os conceitos, múltiplas formas de expressar os conhecimentos construídos, a fim de promover o engajamento).

O Quadro 1, abaixo, explicita o perfil das professoras formadoras convidadas.

Quadro 1 – Perfil das professoras formadoras por ordem alfabética

Nome	Formação e profissão	Áreas de atuação
1- Ana Cristina Bergalo	Nutricionista; Desenvolve uma horta comunitária; Cursa pós-graduação em agroecologia.	Introduziu as PANC na Feira de Agricultura Ecológica, a maior da América Latina. Precursora da comercialização de alimentos orgânicos. Estuda as questões nutricionais, sociais e filosóficas do assunto.
2- Débora Marques Gomes	Psicóloga; Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Serviços sociais; Técnica do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdi/UDESC).	Atua no Núcleo de Acessibilidade Educacional do Centro de Educação a Distância da UDESC.
3- Eloísa Barcellos de Lima	Pedagoga; Dra. em Epistemologia e História da Ciência; Professora do Colégio de Aplicação (CA) da UFSC.	Desenvolve no CA o projeto DUA COAMAR, que busca possibilitar a criação e organização de um acervo de materiais e recursos pedagógicos acessíveis a partir dos pressupostos do DUA. Pesquisadora sobre a eugenia e a Educação Especial no Brasil.
4- Geisa Böck	Educadora Especial; Mestra em Educação; Dra. em Psicologia; Professora do Centro de Educação a Distância da	Professora da UDESC, pesquisa e estuda sobre DUA, interseccionalidade, ética do cuidado e dos estudos feministas da

	UDESC.	deficiência.
5- Laureane Lima da Costa	Psicóloga; Mestra em Educação; Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da USP.	Psicóloga da Coordenação de Ações Pedagógicas Especiais da Universidade Federal de Jataí (Goiás) Estudiosa do campo dos Estudos Feministas da Deficiência.
6- Natália Vieira	Graduanda em Artes Cênicas na UDESC.	Atua e estuda teatro e acessibilidade. Durante a pandemia, produziu material didático baseado no DUA e atingiu alto nível de engajamento dos estudantes do ensino médio com os quais estagiava.
7- Rita Bersch	Fisioterapeuta; Mestre em Design; Diretora da Assistiva Tecnologia e Educação (POA/RS).	Dedicou a carreira ao estudo da tecnologia assistiva e da comunicação aumentativa e alternativa na escola. Participou da implantação da PNEEPEI (2008). Estuda o DUA há anos. Teve formação com o David Rose.
8- Rosângela Kittel	Educadora Especial; Mestra em Educação; Professora do AEE da Rede Municipal de Florianópolis.	Trabalha em uma escola onde o DUA faz parte do projeto político-pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Abaixo, o cronograma, Quadro 2, e o plano do curso da formação docente.

Quadro 2 – Cronograma e o plano do curso da formação docente

Datas	Temas da formação docente	Tempo	Instrumentos de coleta de dados	Professoras formadoras
01 a 07/08/22	Sondagem inicial de dados, pessoas e concepções prévias dos participantes.	30 minutos assíncrono	Formulário eletrônico	Katia Espíndola
16/08/2022 TERÇA-FEIRA	Apresentação e ambientação no Moodle. Leitura do TCLE e gravação do aceite dos participantes. Informações gerais sobre o curso. Apresentação geral dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas.	40 minutos síncronos sobre Moodle. 60 minutos síncronos para a apresentação do curso.	Filmagem do encontro. Apresentação escrita do cursista no Moodle.	Katia Espíndola
22/08/22 SEGUNDA-FEIRA	Encontro 1: as concepções acerca da deficiência e outros conceitos importantes Modelos da deficiência (caritativo, médico e social). Modelo social e suas implicações na prática pedagógica. Capacitismo. Ética do cuidado. Interdependência. Interseccionalidade. Justiça social e justiça da deficiência.	120 minutos síncronos	Gravação do encontro	Débora Marques Gomes  Laureane Lima Costa 

<p>02/09/22 SEXTA-FEIRA</p>	<p>Encontro 2: Acessibilidade, barreiras e tecnologia assistiva</p> <p>Conteúdos: Legislações: Convenção da ONU e LBI. Conceitos: barreiras, acessibilidade e tecnologia assistiva. Acessibilidade educacional e TA. Tecnologia Assistiva e DUA.</p>	<p>120 minutos síncrono</p>	<p>Gravação do encontro</p>	<p>Rita Bersch</p> 
<p>05/09/2022 SEGUNDA-FEIRA</p>	<p>Encontro 3: DUA: princípios e diretrizes</p> <p>Conteúdos: Princípios e diretrizes do DUA. Pontos de verificação Site CAST.</p>	<p>120 minutos síncrono</p>	<p>Gravação do encontro</p>	<p>Geisa Böck</p> 

<p>14/09/22 QUARTA - FEIRA</p>	<p>Tópico 4: Implementando o DUA</p> <p>Conteúdos: DUA na prática do planejamento docente para a educação inclusiva.</p>	<p>120 minutos síncronos</p>	<p>Gravação do encontro</p>	<p>Rosângela Kittel</p>  <p>RME Florianópolis</p> <p>Eloísa Barcellos De Lima</p>  <p>Colégio de Aplicação - UFSC</p> <p>Natália Vieira</p>  <p>Curso de Artes Cênicas - UDESC</p>
---	---	----------------------------------	-----------------------------	--

22/09/2022 QUINTA-FEIRA	Encontro 5: As PANC, a educação alimentar e nutricional e a soberania alimentar Conteúdo: O que são as PANC? PANC e soberania alimentar. Guia alimentar para a população brasileira. Classificação das PANC. Preparações culinárias com PANC.	120 minutos síncronos	Gravação do encontro (imagens, áudios e chats)	Ana Cristina Bergalo  Nutricionista
20/10/2022 QUINTA-FEIRA	Encontro de revisão dos principais conceitos trabalhados no curso e organização das próximas ações.	60 minutos síncronos	Gravação do encontro	Katia Espíndola
09/11/2022 QUARTA-FEIRA	Encontro de produção coletiva.	60 minutos síncronos	Gravação do encontro Registro escrito coletivo Formulário eletrônico avaliativo	Katia Espíndola

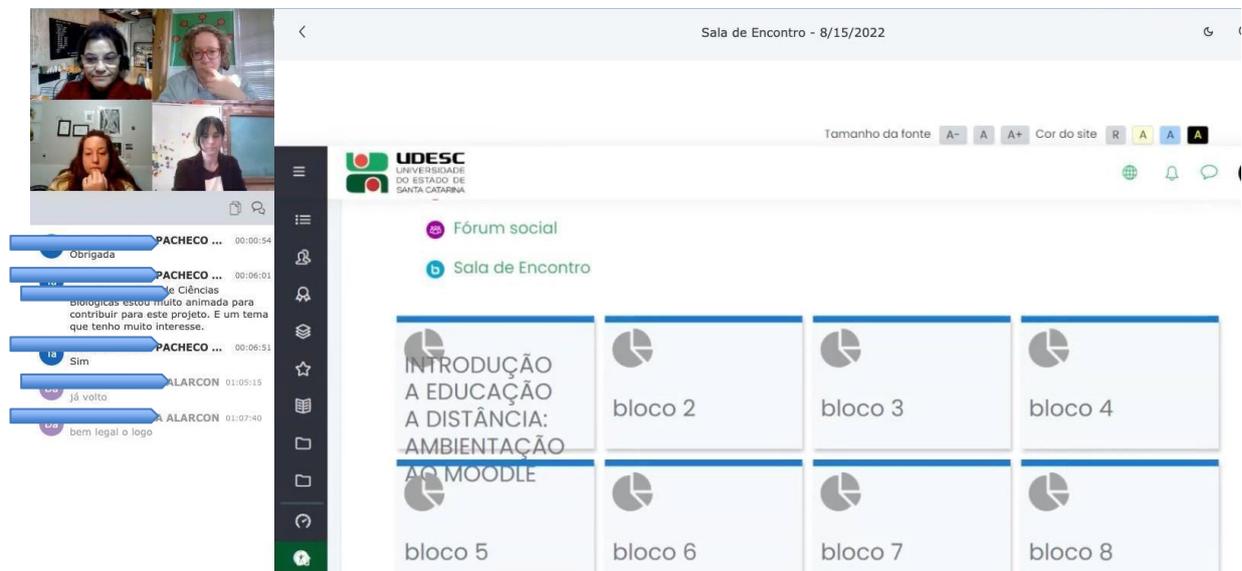
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

7.4.1.1 Montagem do curso na plataforma Moodle

As professoras orientadoras da pesquisa sugeriram que hospedássemos o curso no Moodle da UDESC e que o ofertássemos na modalidade de extensão, o que garantiria a emissão de um certificado de participação, que conta na hora da progressão da carreira docente e legitima a dedicação e as aprendizagens construídas. A hospedagem no Moodle também facilitaria a organização do material e a gravação dos encontros.

As orientadoras da pesquisadora articularam uma equipe de organização e gerenciamento do curso na plataforma Moodle composta por professoras colaboradoras do CEAD, designers da equipe Multi.Lab EaD e duas bolsistas de extensão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UDESC. Realizamos uma reunião online para definir o formato e o layout do curso, tendo a acessibilidade como uma referência constante no processo de montagem. O tema acessibilidade é complexo, pois sabemos que nem sempre o que é acessível para uma pessoa é acessível para a outra. Porém, nossa meta era pensar a acessibilidade como uma parte do currículo e das aprendizagens dos participantes. O conteúdo ficou acessível para leitor de tela, as imagens foram descritas, as informações foram disponibilizadas escritas e em áudio em vários momentos, e o tamanho da fonte e a cor do site eram customizáveis.

Figura 11 – Reunião com a equipe de gerenciamento e personalização do Moodle



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 11: print de tela de reunião online realizada com a equipe de gerenciamento do Moodle. À esquerda, aparecem janelas com as quatro participantes e abaixo o chat. No resto da tela aparece um tipo de organização da sala do Moodle em formato de blocos. Fim da descrição.

Definimos que o layout seria em formato de blocos, por ser o mais limpo e intuitivo. Cada bloco teve uma figura de referência elaborada pelas designers (Figura 12).

Figura 12 – Organização dos blocos de cada encontro

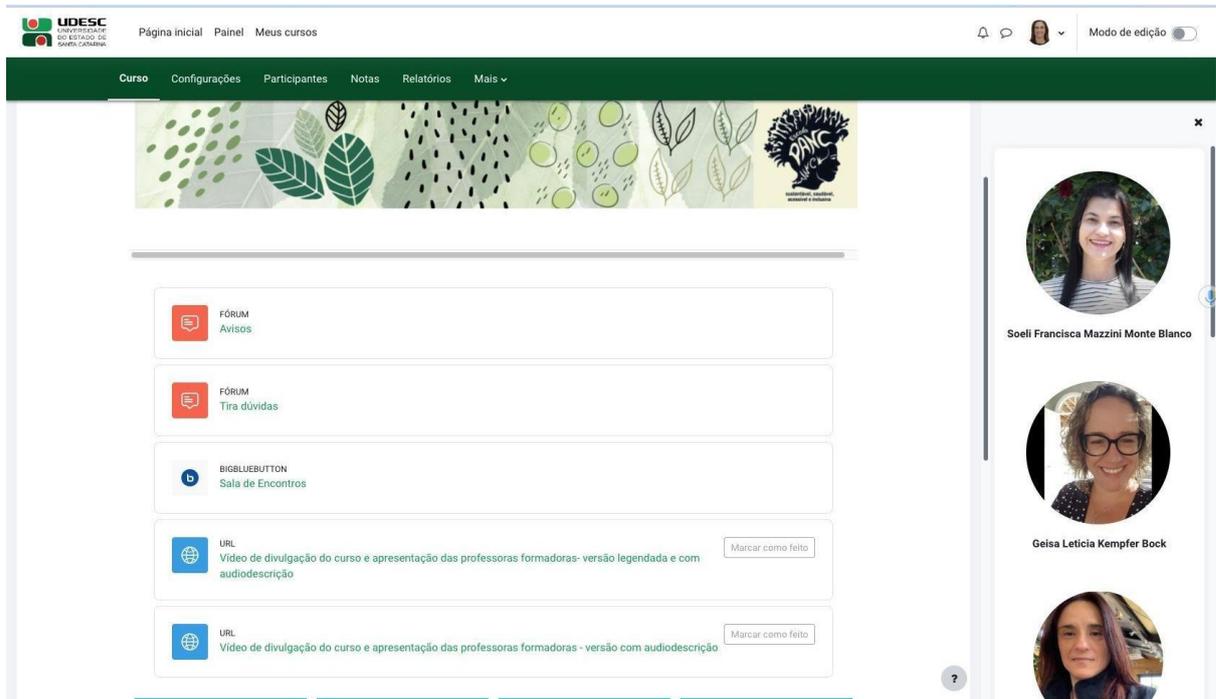


Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 12: print da página do Moodle com duas linhas com quatro blocos cada, com uma figura de referência e onde está escrito o nome dos encontros. Fim da descrição.

No bloco lateral direito foram colocadas as fotografias das professoras responsáveis pelo curso (Katia, Soeli e Geisa), a fim de personalizar o ambiente, criar empatia e aproximação (Figura 13).

Figura 13 – Página de abertura do curso de formação



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 13: página inicial do curso no Moodle. Na parte superior está escrito o nome do curso e logo abaixo há um banner com o logo e o design, criado a partir de inspiração da natureza, com desenhos de folhas e frutos em tons esverdeados. Abaixo do banner estão os botões, dispostos verticalmente: dois vermelhos para os fóruns de aviso e tira dúvidas, o botão azul com a letra “b” ao centro para o acesso à Sala de Encontros e por último dois botões azuis para acessar o vídeo de divulgação do curso com as formadoras, na versão com e sem legendas. Na lateral direita estão as fotografias das professoras responsáveis pelo curso: Soeli Monte Blanco, Geisa Böck e Katia Espindola. Fim da descrição.

Na página do curso no Moodle foram abertos um fórum de avisos, um fórum de Tira dúvidas e uma sala de Encontros (Bigbluebutton) como locais de interação e trocas. A organização foi pensada para ser a mais amigável, intuitiva e acessível possível. O calendário completo foi preenchido e deixado disponível durante todo o curso. Criamos uma ID UDESC para cada um dos inscristos. As bolsistas auxiliaram os professores cursistas que tiveram dificuldade em acessar o Moodle. Foi criado um banner para a sala a partir da proposta do curso e do logo do projeto Escola PANC, feito pela professora de artes da escola onde o projeto foi criado no ano de 2019 (Figura 14).

Figura 14 – Logo do projeto Escola PANC



Fonte: arquivo da escola, 2023.

Descrição resumida da Figura 14: Logo em preto e branco. Perfil da cabeça de um jovem, com cabelos espetados, estilo punk. Na ponta dos fios há folhas, flores, trevos, rabanetes. Na cabeça está escrito Escola PANC e, abaixo, está escrito sustentável, saudável, acessível e inclusiva. Fim da descrição.

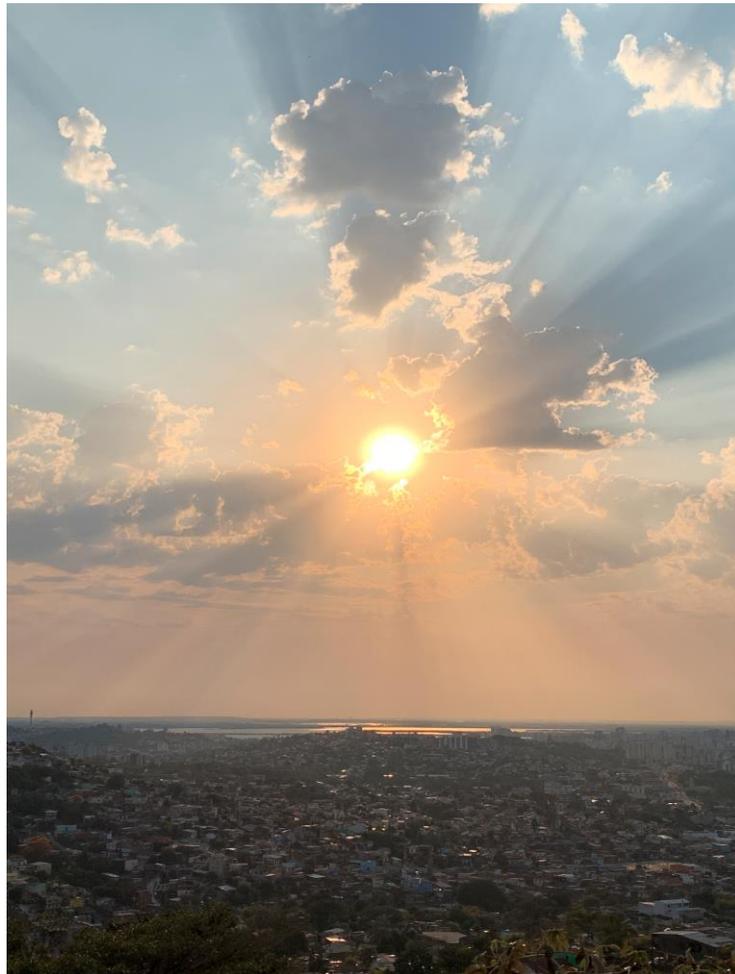
Organizamos os materiais didáticos de cada encontro em um bloco/botão, a fim de que os cursistas pudessem visualizar todas as aulas e etapas. A ordem e os temas dos encontros foram assim definidos:

- a) ambientação;
- b) encontro 1: Concepções, modelo social da deficiência e outros conceitos;
- c) encontro 2: Acessibilidade, barreiras e tecnologia assistiva;
- d) encontro 3: Desenho Universal para a Aprendizagem;
- e) encontro 4: Implementando o Desenho Universal para a Aprendizagem;
- f) encontro 5: Plantas alimentícias não convencionais (PANC);
- g) grupo de trabalho;
- h) grupo de trabalho.

Os materiais didáticos formativos postados na página do Moodle foram selecionados pelas professoras formadoras e pela pesquisadora, considerando o critério da multiplicidade de formatos dos recursos. Outro ponto de cuidado foi de que os materiais postados fossem com linguagem, vocabulário e nível de profundidade acessíveis aos participantes, considerando que eles não estariam junto com as professoras formadoras na hora do acesso e que são pessoas provenientes de diferentes áreas do conhecimento e que ainda não possuíam familiaridade com os temas do curso.

A abertura do bloco de ambientação foi com uma fotografia da vista do pôr do sol no Lago Guaíba de uma janela da escola, a fim de criar familiaridade com o contexto e valorizar a bela paisagem natural e urbana vista de dentro da escola. Junto a ela, abrimos um fórum com o videoclipe e a letra da música “A Ordem Natural das Coisas”, do Emicida, que nos remete ao cotidiano de trabalho.

Figura 15 – Fotografia do visual de uma janela da EMEF Judith



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Descrição resumida da Figura 15: fotografia colorida vertical, realizada da janela da sala de recursos multifuncional da EMEF Professora Judith de Macedo Araújo. Na parte inferior visualizamos a paisagem das casas do Morro da Cruz e arredores, iluminadas pela luz do sol. Ao fundo, vemos o Lago Guaíba recebendo os raios de sol, rumo ao entardecer. Nos 3/4 superiores da imagem há um céu azul claro com nuvens e no centro um sol radiante amarelo espreado seus raios. Fim da descrição.

Para o bloco da ambientação, foi preparada uma dinâmica para que os participantes pudessem conhecer a organização e os recursos da plataforma Moodle, repassar o cronograma e a programação e esclarecer dúvidas sobre o curso. Como atividades de ambientação, propusemos a redação do perfil pessoal, upload de foto,

a realização de um download de material (as opções ofertadas foram o livro *A vida não é útil*, de Ailton Krenak e a *Contracartilha da Acessibilidade*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais e Associação Brasileira de Antropologia).

As orientações iniciais foram disponibilizadas por escrito e por áudio, para que os participantes optassem pela forma que mais lhes conviesse. Para o encerramento da ambientação, selecionamos um vídeo da jornalista Mariana Rosa, mulher com deficiência e militante da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, produzido para o aniversário de nove anos de sua filha Alice, uma menina com paralisia cerebral. Segue a transcrição do áudio do vídeo:

Filha, hoje você faz nove anos! Nove anos de uma menina inteligente e amada, como você mesma diz. Eu tenho muitos desejos em torno do seu aniversário, sabe? Eu desejo que a sua presença no mundo seja respeitada e acolhida, sem que você precise ser mais do que é. Também quero que as leis que hoje a gente carrega amarrada ao punho caduquem antes de você, que se tornem ultrapassadas por uma humanidade que assume a diferença como riqueza e não como desigualdade. Eu quero que a palavra inclusão seja banida dos dicionários por redundância daquilo que significa conviver na alteridade com equidade e justiça. Eu quero que a sua presença no mundo, minha filha, possa ser vivida como uma experiência comum, de comunidade. Extraordinária sejam apenas as suas descobertas e os seus afetos, que você sinta orgulho do seu corpo e da sua história, que a sua cadeira de rodas encontre o caminho livre de todo preconceito e te leve aos destinos que você ousar imaginar, e eu sei que você sonha grande. De conferencista da ONU a escritora, passando por um contato íntimo com livros e dinossauros, carregando uma mochila rosa de glitter, eu espero que as suas descobertas sobre o mundo não sejam apenas constatação, mas possibilidade de transformação em tudo de bonito e bom e justo que ele pode ser, porque terá sido afetado por você. Com você, filha, eu abraço o mundo. (Mariana Rosa, no Instagram).

Os blocos correspondentes aos encontros síncronos com as professoras formadoras receberam um nome e um número e foram organizados no Moodle a partir da seguinte estrutura:

1- Fotografia da professora com descrição da imagem, nome completo, formação acadêmica, atuação profissional e link do currículo lattes.

Figura 16 – Página do Moodle do Encontro 1 do curso de formação

Encontro 1: Concepções, Modelo Social da Deficiência e outros conceitos importantes

Formadoras:



LAUREANE MARÍLIA DE LIMA COSTA

Descrição da imagem: Laureane está sentada na cadeira de rodas. A foto está bem centralizada em seu rosto. Ela olha para a câmera e sorri, é branca, tem cabelos lisos e escuros, um pouco abaixo dos ombros. Usa óculos, batom claro e tem uma tatuagem pequena no ombro esquerdo. Usa uma blusa bege sem mangas com estampada com bolinhas pretas e fundo rosa claro. Fim da descrição.

Laureane é psicóloga, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), integrante do grupo de estudos do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC) e do grupo de estudos do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdi/UEDESC). É doutorando em Educação na Universidade de São Paulo.

Conheça um pouco das produções de Laureane: <https://linkr.bio/laureane>



DÉBORA MARQUES GOMES

Descrição da imagem: Na fotografia Débora sorri. É uma mulher branca com deficiência visual, cabelos cacheados castanhos escuros na altura dos ombros, pele clara, olhos verdes. Está com uma blusa creme com estampas em preto e uso brincos, tendo como fundo uma parede cinza. Fim da descrição.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 16: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior à esquerda está escrito "Encontro 1: Concepções, Modelo Social da Deficiência e outros conceitos importantes". Abaixo à esquerda está a fotografia das palestrantes Laureane e Débora, com o nome de cada uma escrita ao lado. Abaixo da fotografia está a descrição da imagem. Fim da descrição.

2- Descrição das temáticas e conceitos que serão trabalhados no encontro.

Figura 17 – Descrição das temáticas e conceitos que serão trabalhados no Encontro

2

Curso Configurações Participantes Notas Relatórios Mais ▾



Neste tópico iremos conhecer os conceitos de barreira, acessibilidade e Tecnologia Assistiva.

Como a tecnologia assistiva pode contribuir para promover o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência nos vários desafios educacionais nas classes comuns do ensino regular?

Neste encontro iremos refletir sobre o desafio de ensinar a todos, considerando que todos são diferentes. É de uma escola viva que iremos falar, de uma escola que nunca está pronta, que cada dia é outra. Por isso, estamos sempre atuando e nos formando junto com a escola. O uso da tecnologia assistiva nos coloca numa disposição de avaliar, de intervir, de observar as barreiras que possam estar limitando ou impedindo o acesso, a participação dos estudantes com deficiência nos desafios do cotidiano escolar. Precisamos intervir com estratégias e recursos que promovam a participação nas atividades variadas que acontecem na escola.

A tecnologia assistiva faz fazer, ela permite mobilidade, orientação, acesso à informação, comunicação, possibilidade de uma leitura e escrita autônoma. Nesse encontro vamos conhecer alguns desses recursos mas, sobretudo, entender o processo que vai da identificação do problema de participação à definição da tecnologia assistiva adequada e sua implementação. O protagonismo é sempre do estudante, que nos apresenta o seu problema de participação e ele mesmo opta pela melhor solução.

Rita Bersch

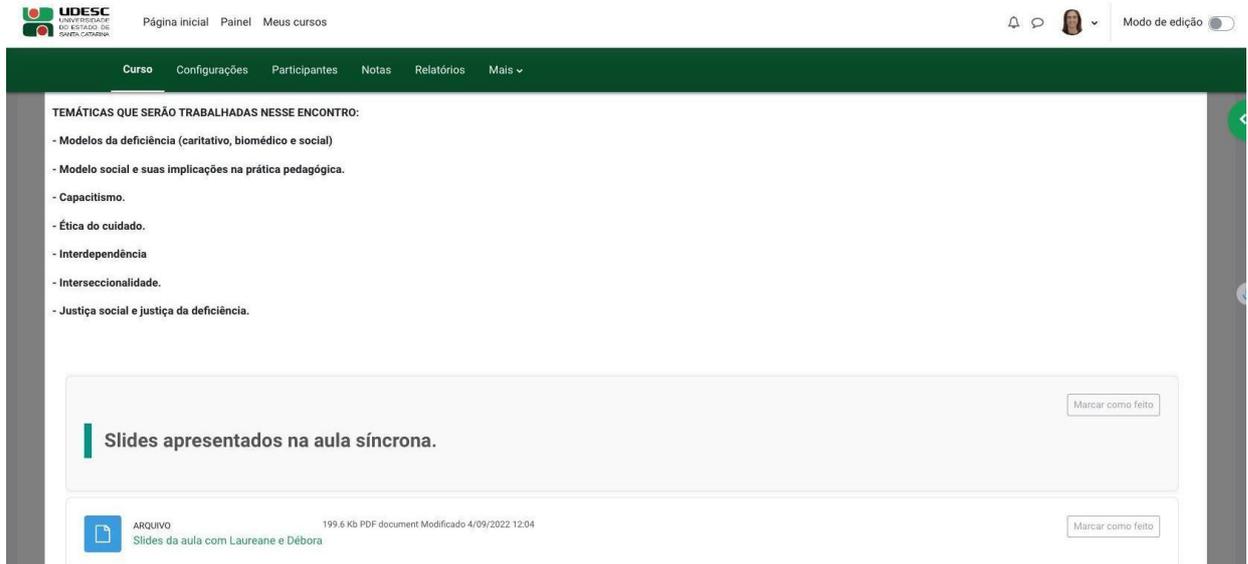
Rita é uma referência nacional em tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa. Ela é fisioterapeuta; Diretora da Assistiva Tecnologia e Educação; Mestre em Design/UFRGS, com pesquisa na área de Tecnologia Assistiva; Formação em Tecnologia Assistiva pelo ATACP - Programa de Certificação Aplicada em Tecnologia Assistiva, ministrado pela CSUN - Universidade Estadual da Califórnia em Northridge, EUA; Formação na Fundação Don Carlo Gnocchi, Milão, Itália; Membro da ISAAC-International Society for Augmentative and Alternative Communication e presidente da ISAAC-Brasil (gestão 2020-2021); Membro do CAT - Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República; Autora de livros e artigos sobre o tema da tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo. Conheça o currículo lattes da Rita: <http://lattes.cnpq.br/0339134545436600>

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 17: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior está escrito Bem-vindas(os) ao nosso segundo encontro! Abaixo, à esquerda, está a fotografia do rosto da professora Rita Bersch. Abaixo, o texto de apresentação do encontro e, logo após, em negrito, um breve currículo da professora e o link para o currículo na Plataforma Lattes. Fim da descrição.

3- Slides da aula síncrona.

Figura 18 – Slides da aula síncrona



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 18: print de tela da página do Moodle com fundo branco. Nela estão escritas as temáticas dos encontros e, abaixo, há um botão azul, que dá acesso aos slides trabalhados no encontro síncrono. Fim da descrição.

4- Materiais didáticos-formativos complementares, com uma seção para cada tipo de material, nomeadas e identificadas por um pictograma ARASAAC, aliando imagem e texto, buscando ampliar as formas de compreensão e uma visualização mais rápida e intuitiva. Os materiais complementares ofertados foram em forma de canções, textos para leitura, vídeos, palestras, filmes e séries e podcasts. A seguir estão os prints de telas, mostrando a organização do material.

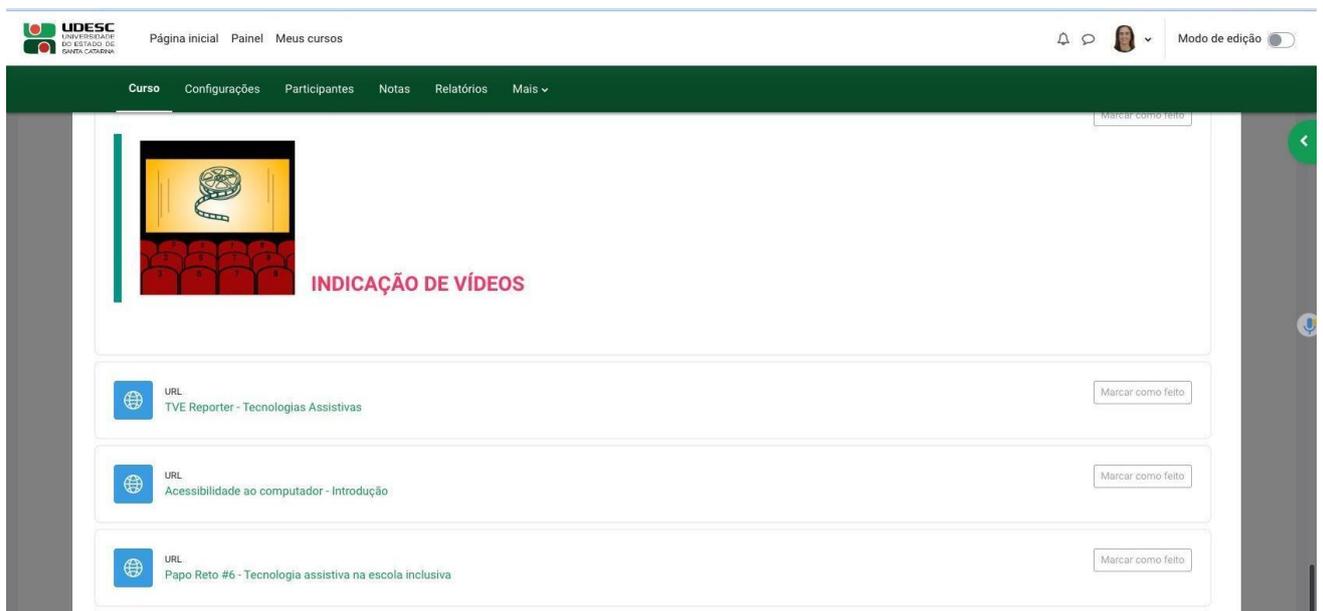
Figura 19 – Disposição do material complementar com indicações de leituras



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 19: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior, à esquerda, está um pictograma de uma mulher de pele negra segurando e lendo um livro de capa verde. Ao lado está escrito: Indicações de Leituras. Abaixo estão cinco ícones azuis, um para cada texto disponibilizado. Há um artigo acadêmico, um artigo de revista digital, um guia, um artigo da web e um arquivo pdf. Fim da descrição.

Figura 20 – print de tela do curso no Moodle com indicação de vídeos



Fonte: Elaborada pela autora, 2023).

Descrição resumida da Figura 20: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior, à esquerda, está um pictograma de um espaço de cinema (poltronas vermelhas em frente a uma tela grande, onde aparece um rolo de filme). Ao lado está escrito: Indicações de Vídeos. Abaixo de cada

pictograma, um ícone azul que, ao ser clicado, dá acesso ao material. Há a oferta de um programa jornalístico, um tutorial de internet e uma roda de conversa em programa de televisão. Fim da descrição.

Figura 21 – print de tela do curso no Moodle com indicação de canções

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

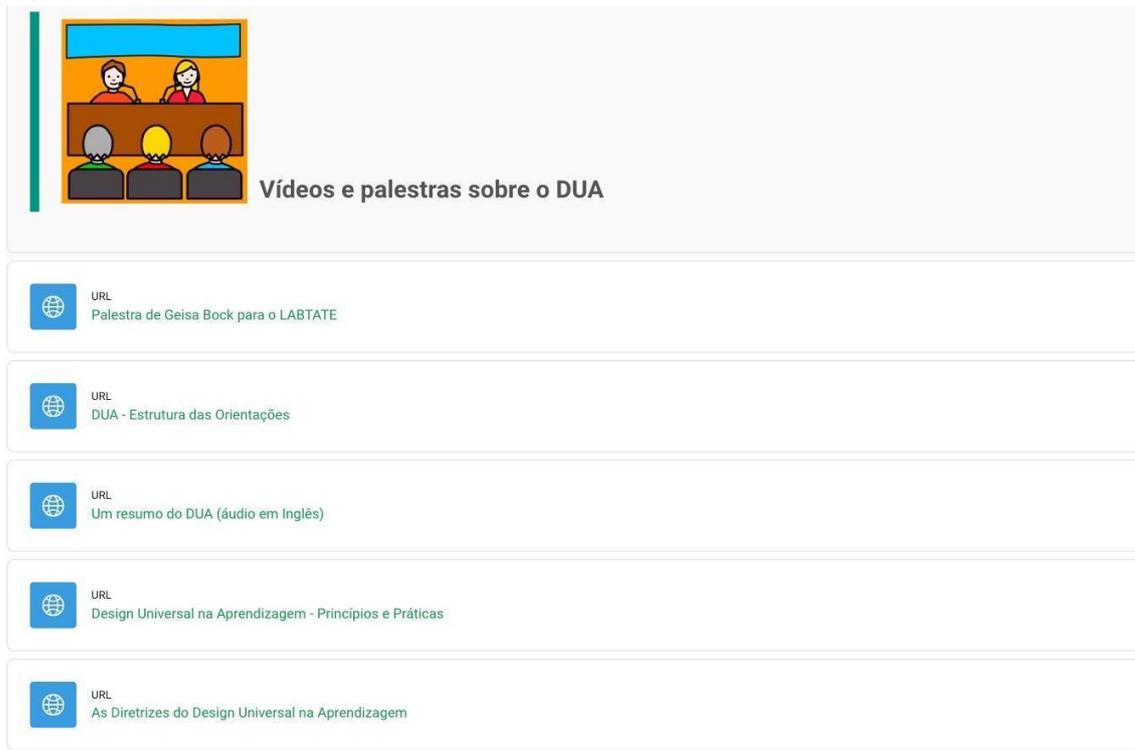
Descrição resumida da Figura 21: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior, à esquerda, está um pictograma com notas musicais. Ao lado está escrito: Indicações de Canções. Abaixo um ícone azul que, ao ser clicado, dá acesso às três canções sugeridas. Fim da descrição.

Figura 22 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de podcasts

Fonte: Elaborada pela autora, (2023).

Descrição resumida da Figura 22: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior, à esquerda, está um pictograma de um celular com fones de ouvido e ao lado está escrito: Indicação de Podcasts. Abaixo de cada pictograma, um ícone azul que, ao ser clicado, dá acesso ao material. Fim da descrição.

Figura 23 – Print de tela do curso no Moodle com indicação de vídeos e palestras sobre o DUA



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 23: página do Moodle com fundo branco. Na parte superior, à esquerda, está um pictograma de um celular com fones de ouvido e ao lado está escrito: Indicação de Podcasts. Abaixo de cada pictograma, um ícone azul que, ao ser clicado, dá acesso ao material. Fim da descrição.

7.4.1.3 Convite, inscrição e sondagem de caracterização dos participantes

A proposta inicial era convidar para a pesquisa os docentes e a equipe pedagógica dos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano). Esta decisão se justificava porque esse grupo de docentes tem como característica trabalhar de forma disciplinar e, por tradição, ter uma formação inicial voltada aos conteúdos da área de conhecimento e pouco voltada aos aspectos didáticos, metodológicos e de análise dos processos de aprendizagem. Há recorrência da alegação de falta de preparo e de formação para trabalhar em turmas com estudantes com deficiência. Então, o critério inicial para participar do curso e da pesquisa era ser docente dos anos finais da EMEF Professora Judith Macedo de Araújo.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao coletivo dos anos finais durante um dia de formação pedagógica do final do primeiro semestre de 2022. Participaram da reunião 34 pessoas, dentre docentes, monitores e equipe diretiva¹⁸.

Durante a apresentação da pesquisa e do curso, a professora Sandra, supervisora pedagógica dos anos finais, sugeriu que o curso fosse aberto a todos os profissionais da educação da escola, uma ideia que considerei interessante, tendo em vista que a inclusão escolar é um assunto que diz respeito a todos. Sete professores dos anos finais se inscreveram. Então, percebi que haveria possibilidade de abrir vagas para os demais docentes sem ficar com um excesso de participantes. Conversei sobre essa ideia com as orientadoras, que acolheram a proposta. Ao todo, quatorze docentes se inscreveram (20% do total de docentes da escola) no curso, tendo um deles solicitado a participação como visitante, pois não poderia se comprometer a participar de todos os encontros. Criamos um grupo de Whatsapp e um grupo de e-mails, a fim de serem nossos recursos de comunicação.

Todos os professores receberam por e-mail uma ficha de inscrição, o arquivo PDF com o material apresentado na reunião com informações sobre a pesquisa, a proposta do curso de formação, o TCLE, as datas e os horários dos encontros síncronos e um vídeo de apresentação das professoras formadoras, contando sobre as principais temáticas que seriam desenvolvidas em cada encontro e o TCLE.

A produção e a edição do vídeo¹⁹ com as oito professoras formadoras foi realizado pela pesquisadora e contemplaram os recursos de acessibilidade de audiodescrição e legenda (faltou a janela de LIBRAS, por inviabilidade técnica, monetária e temporal), a fim de que os participantes pudessem ter contato com estes recursos de acessibilidade. Acreditamos que a deficiência e a necessidade de acessibilidade deve ser pressuposta, já que ela faz parte da diversidade humana e que pode ser uma experiência vivida por qualquer pessoa em algum momento da vida, devido a acidentes ou envelhecimento, por exemplo. A acessibilidade não deve ser lembrada apenas quando houver uma demanda individual pontual restrita ao campo da deficiência, ela precisa fazer parte de todos os projetos (COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020).

¹⁸ <https://drive.google.com/file/d/1hHBFQ7GIDfaKmgQ9FkPwJD78CRKE5DA2/view?usp=sharing>.

¹⁹ https://youtu.be/36b_jEWfSSo (versão legendada) e <https://youtu.be/KdHXbl6gBQE> (versão sem legendas).

Todos os docentes que aceitaram o convite para participar da pesquisa foram esclarecidos dos objetivos do estudo, dos procedimentos de investigação, da finalidade acadêmica e científica, assim como as possíveis implicações de participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), buscando garantir que todos os participantes conhecessem e dessem ciência de todos os aspectos da pesquisa, preservando a autonomia de escolha de participar ou não.

O próximo passo foi o envio de um formulário para conhecer as características do grupo de docentes participantes da pesquisa. Para Ibiapina (2009, p. 43),

[...] o primeiro elemento do processo de planificação é o diagnóstico das experiências e dos conhecimentos prévios acumulados pelos professores nos seus percursos formativos e profissionais, já que essas informações devem ser utilizadas na ação formativa com o objetivo de promover o processo de redefinição conceitual. (IBIAPINA, 2009).

Na introdução do formulário de caracterização dos participantes foi colocada a letra da música e o videoclipe “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes, a fim de diversificar os recursos, como propõe o DUA. Analisando as informações fornecidas, verificou-se que a maioria das docentes inscritas era do gênero feminino, cisgênero, pele branca e proveniente de Porto Alegre. Apenas um docente declarou ter deficiência (física) e afirmou não necessitar de recursos de acessibilidade para participar das atividades do curso a distância. Mais de 75% dos participantes afirmaram não ter religião.

As áreas de formação dos docentes inscritos eram variadas (Educação Física, Letras/Inglês, Matemática, História, Pedagogia e Artes Visuais), com predomínio da Pedagogia e da História (três professores de cada disciplina). Havia no grupo uma graduanda de licenciatura em História, mas a maioria do grupo possuía pós-graduação (seis especialistas, três mestres e uma doutora). Os participantes trabalham na educação há, no mínimo, cinco anos, sendo que quatro deles trabalhavam há mais de vinte anos na área. Em torno de 60% do grupo tem carga horária de trabalho entre quarenta e cinquenta horas semanais.

A partir dos dados do formulário, construímos o quadro abaixo, que nos dá um retrato do perfil dos participantes do curso de formação docente.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes do curso de formação docente

Apelido ²⁰	Gênero/ Idade	PCD	Formação inicial	Titulação	Tempo de trabalho	Área de atuação	Efetivou participação no curso
Sandra Corazza	feminino 47 anos	não	Pedagogia	Doutora em Educação	Mais de 20 anos	Supervisão pedagógica dos anos finais	sim
Guita Vygotsky	feminino 58 anos	não	Letras/Inglês	Especialista	Mais de 20 anos	Inglês	sim
Conceição Evaristo	feminino 32 anos	não	Educação Física	Mestra em Educação Física	Entre 5 e 10 anos	Educação física (anos iniciais) Coordenação de turno	sim
Frida Khalo	feminino 55 anos	não	Pedagogia	Especialista	Mais de 20 anos	Professora volante anos iniciais Educação Especial	sim
Cacau	feminino 47 anos	não	Matemática	Especialista	Entre 15 e 20 anos	Matemática – anos finais e EJA	sim
Ana Primavesi	feminino 40 anos	não	Ciências biológicas	Mestra em Ecologia	Entre 5 e 10 anos	Ciências	sim
Cláudia	feminino 45 anos	não	Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Mais de 20 anos	Laboratório de Aprendizagem anos iniciais	sim

²⁰ Os apelidos escolhidos pelos docentes e pela pesquisadora (no caso dos que não indicaram) que se referem a pessoas públicas foram aqui escritos com nome e sobrenome, para que o leitor possa buscar referências sobre os homenageados. No decorrer do texto, serão usados apenas os primeiros nomes.

Oyá	feminino 24 anos	não	História	Graduanda	Menos de 5 anos	Estagiária de apoio à inclusão	sim
Tim	masculino 43 anos	sim	História	Especialista	Entre 5 e 10 anos	Inovação Tecnológica – anos iniciais e finais	sim
Tom	masculino 31 anos	não	História	Mestre	Entre 5 e 10 anos	História – anos finais	sim
Angélica	feminino 42 anos	não	Magistério	Ensino médio	Entre 10 e 15 anos	Monitora de apoio à inclusão escolar	não
Dandara	feminino 57 anos	não	Artes Visuais	Especialista	Não informou	Artes plásticas – anos iniciais, finais e EJA	não
Maria Montessori	Não informou	não	Pedagogia	Especialista	Não informou	Laboratório de Aprendizagem	não
Adriana Dias	Não informou	não	História	Não informou	Não informou	História	sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

7.3 Aspectos éticos da pesquisa

Os participantes receberam o TCLE por e-mail e no grupo de WhatsApp. O documento foi lido no primeiro encontro e o aceite de todos foi gravado em áudio, o qual foi compartilhado por e-mail.

Os procedimentos utilizados na pesquisa estiveram baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Educação. Foram resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos e foram tomados todos os cuidados recomendados para investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução nº 510/16 e complementares.

Os participantes foram esclarecidos que os riscos dos procedimentos da pesquisa seriam mínimos, por envolver estudos e planejamento online. As pesquisadoras buscaram assegurar total confidencialidade nas atividades online, mas informaram as limitações em garantir totalmente a segurança, devido aos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas.

Os participantes foram informados que a pesquisa poderia produzir algum desconforto, pois o conteúdo da pesquisa versava sobre aspectos relacionados às questões de atuação profissional do participante. Deixamos claro que a participação nas aulas, nas conversas ou na entrevista poderia ser interrompida temporariamente ou de forma permanente, e que poderia concordar em continuar sem abordar os temas que considerassem de difícil acesso.

Buscamos garantir aos participantes que as suas identidades seriam preservadas e mantidas em sigilo. Cada um foi identificado por um nome fictício de pessoas significativas a cada área do conhecimento, por escolha do participante ou da pesquisadora, a fim de poder analisar os dados levando em conta as áreas disciplinares de cada participante. Cabe dizer que alertamos que, apesar de todos os esforços, o sigilo poderia, eventualmente, ser quebrado de maneira involuntária e não intencional.

7.4.2 Implementação do curso de formação docente

Concluídas as etapas de elaboração e inscrições dos participantes, o curso de formação O DUA e o Modelo Social da Deficiência foi implementado. Os encontros síncronos foram semanais, com duração de duas horas, aconteceram à noite e em dias da semana alternados, visando contemplar o maior número de participantes nos encontros síncronos. O período de realização das atividades foi de 21 de agosto a 20 de outubro de 2022. Todos os encontros ficaram gravados no ambiente Moodle e disponíveis aos participantes, possibilitando a revisão das discussões e/ou o acesso para aqueles que não pudessem comparecer no horário síncrono. Foram realizadas 15 horas de gravação.

O encontro inicial para adaptação ao funcionamento do ambiente Moodle aconteceu em 21 de agosto de 2022. Os participantes síncronos se apresentaram e tiveram contato com a prática da autodescrição e da descrição do ambiente, o que é uma estratégia de acessibilidade que garante o direito de saber quem está falando e onde está localizada a pessoa. De acordo com a Contracartilha da Acessibilidade (COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020), a descrição de imagens não é benéfica apenas para pessoas com deficiência visual, ela também é uma experiência que pode ampliar as formas de perceber e compreender as imagens.

Se continuarmos a pensar na rampa “para o cadeirante”, na legenda “para o surdo”, na “audiodescrição para o cego”, acabamos pressupondo que, se não há pessoas com estas deficiências no espaço, estes recursos são desnecessários, e continuaremos tendo, como consequência, a gestão da acessibilidade “sob demanda”. (COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020, p. 5).

No encontro de ambientação, os participantes puderam conhecer e explorar os recursos do Moodle. Foi mostrada a barra de tarefas, repassado o cronograma e a programação, apresentadas as professoras formadoras e os participantes experimentaram fazer download e upload de arquivos. Além disso, eles postaram no fórum de apresentação. A conversa no encontro de ambientação e a escrita no fórum deram a oportunidade de conhecer a motivação e a expectativa de cada docente com o curso.

O primeiro encontro formativo aconteceu no dia 22 de agosto de 2022. O card abaixo (Figura 24) foi produzido pela equipe Multi.Lab da UDESC e foi divulgado por e-mail e no grupo de WhatsApp, para motivar e lembrar do encontro. As professoras formadoras deste encontro foram Laureane Lima Costa e Debora Marques Gomes, duas mulheres com deficiência.

Figura 24 – Card da aula síncrona com Laureane Costa e Débora Gomes



Fonte: Equipe Multi.lab EaD UDESC, 2022

Descrição resumida da Figura 24: Card quadrado, com fundo branco e desenhos de folhas em vários tons e tamanhos como marca d'água. Na parte de cima está escrito em letras pretas: "Encontro 1 - 22/08/2022". Logo abaixo, o link de acesso para a aula no Moodle. Na parte central, há duas fotos de mulheres: Laureane Costa e Débora Gomes. No terço inferior do card está escrito em letras verdes Concepções da Deficiência e Modelo Social da Deficiência. Fim da descrição.

O encontro iniciou com um videoclipe da canção "O Trono do Estudar²¹", de autoria de Dani Black e cantada por um conjunto de artistas bastante conhecido pelo público brasileiro, como Chico Buarque, Paulo Miklos, Zélia Duncan, Tiago Iorc, dentre outros. As imagens do clipe eram das ocupações secundaristas de 2015/2016, no estado de São Paulo.

²¹ Disponível no link: https://youtu.be/q4-SE_tJ4OM.

A professora formadora Laureane convidou os participantes a abrirem suas câmeras, alegando que o retorno visual a auxilia a perceber como está indo a aula. As pessoas abriram a câmera e Laureane aproveitou para falar sobre o conceito de interdependência, que o ensinar e o aprender se dão em relações de interdependência. Para ela conseguir compartilhar da melhor forma o que vem estudando nos últimos anos, ela dependia de um *feedback* imediato dos participantes. Todos os slides apresentados na aula foram descritos e lidos por Laureane, o que deu condições de possibilidade à participação de Débora, que é uma mulher cega

No encontro foram apresentados os três principais modelos de compreensão da deficiência. No modelo místico (um misto de modelo caritativo e religioso), a deficiência é um resultado de uma ação de pecado, do demônio ou uma benção divina, algo vinculado ao sobrenatural. Os participantes comentaram que, até hoje, existem igrejas que prometem curar a deficiência, ou retirar do corpo o demônio que a estaria causando. Laureane comentou que a letra de música do Cazuzza: Vou sobrevivendo da caridade de quem me detesta – sintetiza esse modelo. Lembrou do programa anual Teleton, que comove o público com as imagens de pessoas com deficiência para angariar doações, mas nunca provoca a vontade da sociedade se aproximar da deficiência.

A professora formadora Débora ressaltou que a forma que a gente compreende um fenômeno define a forma como lidamos com ele. Débora refletiu com os participantes que, até há bem pouco tempo atrás, quando se via alguém que nascia com alguma deformidade física, as pessoas se benziam e diziam cruz credo. A participante Vygotsky comentou: “Nossa, lembro bem desse tipo de atitudes. As pessoas com deficiência eram escondidas porque causavam vergonha às famílias. No interior, com menos recursos, era mais comum ainda. Na Grécia antiga, as crianças com defeito eram assassinadas ao nascer. Já outras religiões apregoam que, ao nascer com deficiência, você está expiando seus pecados de outras vidas”.

A formadora Débora relatou que já foi abordada na rua por pessoas que falaram que ela teria ficado cega por ter sido promíscua e ter contraído sífilis. Ela refletiu que se as pessoas com deficiência são vistas como dignas de pena e de caridade, não há a necessidade de haver políticas públicas para elas. A cursista Conceição comentou que crianças com deficiências ainda são assassinadas ao nascerem, que têm um povoado na África que tenho conhecimento ainda dessa prática.

As formadoras questionaram o grupo sobre como seria a prática educativa de uma professora que tem uma concepção caritativa sobre a deficiência. Se o estudante é digno de piedade por ser vítima de um infortúnio, ele será desafiado a aprender, interagir e participar do currículo? Ou a escola dará o mínimo, por ter pena e não presumir competência? Laureane considera que o modelo caritativo é o que orienta o entendimento de que a escola especial seria melhor para pessoas com deficiência, pois assim seriam poupadas de *bullying* e teriam aulas somente com especialistas, as professoras da Educação Especial. Nessa visão, a escola não se preocupa em proporcionar recursos de acessibilidade, pois a criança não teria condições de se desenvolver.

O próximo modelo apresentado na aula foi o biomédico. Nessa concepção, a deficiência é resultado de algum impedimento corporal, sensorial ou psicossocial, da ordem da lesão biológica. A deficiência é considerada um desvio da normalidade, do padrão médio e ideal de homem. Nessa perspectiva, foram instituídas práticas de normalização e correção desses corpos anormais, pois a desigualdade é inerente ao corpo deficiente. Escolas e classes especiais são vistas como melhores opções de escolarização, pois a deficiência diz respeito aos *experts*. Caso alguns atinjam um padrão mínimo de normalidade e de adaptação, poderão ter a permissão de frequentar a escola comum. Essa concepção é derivada de uma visão individualista, onde se olha a lesão e não se questiona a organização social e as práticas escolares, sendo uma visão conveniente ao capitalismo e à lógica meritocrática. Nesse modelo, o centro é o diagnóstico, o laudo, os tratamentos, sendo que os profissionais clínicos são legitimados para ditar ou interferir no planejamento do ensino.

No modelo social, a causa da deficiência não está no corpo, mas na forma que a sociedade se organiza. Para as formadoras, o valor das pessoas não está vinculado ao que elas produzem. O movimento de inclusão é anticapitalista, pois ser produtivo no capitalismo tem a ver com o quanto de lucro que você dá para o seu patrão. Então, mesmo que uma empresa tenha um trabalhador com deficiência e um trabalhador sem deficiência que conseguem produzir o mesmo tanto, aquela empresa irá precisar construir uma rampa ou contratar uma intérprete de LIBRAS para fazer as mediações. Garantir a acessibilidade e igualdade de condições para o trabalhador com deficiência acaba por diminuir o lucro do patrão.

A formadora Débora acredita que deixar de ver a deficiência como uma tragédia pessoal é passar a entendê-la como opressão social e como uma questão de justiça,

que necessita de políticas públicas. O modelo social auxilia a pensar e a identificar as barreiras e como as políticas repercutem na vida e na escola. Para a formadora Laureane, na perspectiva do modelo social, a pessoa que abordou a formadora Débora no banheiro iria parar de considerá-la promíscua e compreender a cegueira como mais uma possibilidade de ocupar o mundo.

As professoras formadoras encerraram o encontro falando da importância das pessoas com deficiência ocuparem todos os espaços e que essa aula era um exemplo disso. Para elas, todos têm capacidades, o que precisam é de oportunidades. É com pessoas com e sem deficiência que faremos um mundo e uma vida melhor para todos, respeitando as diferenças individuais.

O segundo encontro formativo aconteceu no dia 02 de setembro de 2022, com a participação da professora formadora Rita Bersch abordando os conceitos de barreiras, acessibilidade e a contribuição da tecnologia assistiva no contexto da escola inclusiva. Como o encontro aconteceu na sexta-feira, dia da semana em que o grupo de docentes se encontra cansado, os participantes receberam um kit curso, com uma porção de milho de pipoca e um chocolatinho.

Figura 26 – Kit do curso para aula na sexta-feira



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 26: fotografia colorida onde aparecem saquinhos de pipoca com laços verdes e uma parte da imagem de um chocolate. Por cima estão bilhetes, onde se lê: Encontro de estudos na sexta-feira? Só com chocolate e pipoca! Abraço, Katia. 01/09/2022. Fim da descrição.

O encontro iniciou com o videoclipe da música AmarElo do multiartista Emicida. A formadora Rita comentou com os cursistas que, na educação inclusiva, muitas crianças ficam privadas da participação em sala de aula e que é necessário identificarmos quais são as barreiras que impedem o acesso e a participação. Explicou que o campo da Tecnologia Assistiva (TA) abrange ferramentas, estratégias, jeitos de fazer para promover a participação. O primeiro passo é identificar o que o estudante consegue fazer. Diz que o critério é: Se respirar, pode! Em uma escola inclusiva, todos os estudantes devem ter acesso ao currículo, sendo que cada um vai apreender e elaborar suas aprendizagens a partir de suas características pessoais. Nesta perspectiva, o DUA auxilia o professor a organizar aulas que utilizem meios e linguagens diversificadas, diferentes instrumentos avaliativos e atividades variadas que possibilitem a participação de todos.

A professora formadora Rita inquiriu o grupo de cursistas: O que faz uma coisa ser acessível? Vygotsky respondeu: Quando é fácil de lidar. O cursista Tom respondeu que era acessível quando está ao meu alcance. Quando temos acesso à compreensão, opinou Sandra. A formadora Rita contou ao grupo que TA é direito e é mencionada na Lei Brasileira de Inclusão. Na escola, o trabalho com TA é desenvolvido em conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, pois, para organizar os recursos e estratégias adequadas, é necessário tempo e planejamento. O primeiro passo é identificar o problema. Se não temos claro o que queremos responder, faremos qualquer coisa.

Figura 27 – Card de divulgação da aula síncrona com Rita Bersch



Fonte: Equipe Multi.lab EaD UDESC, 2022.

Descrição resumida da Figura 27: Card retangular, com fundo branco. Na parte de cima, está escrito em letras pretas: Encontro 2 - 02/09/2022. Logo abaixo há uma faixa horizontal verde onde, à esquerda, está uma foto do rosto de Rita Bersch, enquanto que, à direita, está escrito em letras brancas: Acessibilidade, Barreiras e Tecnologia Assistiva. Nos cantos inferiores do card, há ilustrações com plantas em vários tons de verde. Fim da descrição.

O terceiro encontro formativo aconteceu no dia 08 de setembro de 2022 e teve a professora Geisa Böck como formadora sobre o DUA. A abertura do encontro foi um poema do escritor Eduardo Galeano, que remete à reflexão de como olhar a imensidão de conhecimentos do mundo. O DUA tem como objetivo que os estudantes sejam experts em aprender, consigam gerenciar e lidar com as informações. Geisa resgatou conceitos trabalhados no primeiro encontro, sobre as concepções de deficiência e como elas se atravessam na prática pedagógica, a interseccionalidade, a interdependência, o capacitismo e os princípios da justiça da deficiência proposto pelo movimento Sins Invalid.

Figura 28 – Card de divulgação da aula síncrona com Geisa Böck



Fonte: Equipe Multi.lab EaD UDESC, 2022.

Descrição resumida da Figura 28: Card retangular, com fundo branco. Na parte de cima está escrito em letras pretas: Encontro 3 - 08/09/2022. Logo abaixo, há uma faixa horizontal verde onde, à esquerda, está uma foto do rosto de Geisa Böck, enquanto que, à direita, está escrito em letras brancas: Desenho Universal para a Aprendizagem: Princípios e Diretrizes. Nos cantos inferiores do card há ilustrações com plantas em vários tons de verde. Fim da descrição.

Geisa enfatizou ao grupo de cursistas que o DUA, numa perspectiva da ética do cuidado, nos auxilia a cumprir o nosso compromisso com cada uma das crianças e adolescentes que estão na escola, trazendo para o nosso planejamento um olhar atento à diversidade. A professora considera que o DUA nos auxilia a fissurar o capacitismo, que é tão impregnado no planejamento e em nossas práticas educativas.

Salientou que o DUA não é resposta para tudo, mas pode nos provocar a pensar uma prática que seja mais acolhedora à variabilidade dos estudantes em sala de aula.

Geisa explicou aos participantes que o DUA é para a sala de aula, não é para o estudante com deficiência. O DUA não é uma prática da Educação Especial, é uma prática do professor de sala de aula para identificar as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento. Pode-se dizer que o DUA é uma prática proativa na remoção de barreiras, pois auxilia a antecipar as necessidades de um maior número de estudantes. Geisa questionou ao grupo se a adaptação curricular faria sentido no contexto do DUA, já que a adaptação pressupõe excluir conteúdos, enquanto o DUA propõe tornar acessível o conhecimento.

O quarto encontro formativo aconteceu no dia 14 de setembro de 2022 (Figura 29) e contou com a presença de duas professoras e uma graduanda que desenvolvem práticas educativas a partir do DUA. Esse encontro foi pensado para levar os participantes do curso para o âmbito da experiência, já que os encontros anteriores focaram o campo de pensamento científico que vem sendo construído a partir do movimento do modelo social da deficiência e do DUA.

Figura 29 – Card de divulgação da aula síncrona: Implementando o DUA



Fonte: Equipe Multi.lab EaD UDESC, 2022.

Descrição resumida da Figura 29: Card retangular, com fundo branco. Na parte de cima está escrito em letras pretas: Encontro 4 - 14/09/2022. Logo abaixo, há três fotografias de rostos de mulheres com os nomes de Natália Vieira, Rosângela Kittel e Eloísa de Lima. No terço inferior do card, há uma faixa horizontal verde e, nos cantos inferiores do card, há ilustrações com plantas em vários tons de verde. Fim da descrição.

A formadora Eloísa é professora do atendimento educacional especializado e coordenadora do projeto Desenho Universal para Aprendizagem – Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes Público-alvo da Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, conhecido como DUA/COAMAR/UFSC. O projeto tornou-se *DUA COAMAR* após três anos sendo chamado somente COAMAR. Ele foi desenvolvido para a criação, adequação e flexibilização de materiais e recursos para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e para seus colegas. Ao longo do COAMAR, foi-se percebendo que todo o trabalho se conciliava com os princípios teóricos do DUA. O atual projeto tem como pressuposto o fazer com, e não o fazer para. O projeto é uma ação dentro da escola, mas não faz parte da gestão administrativa e pedagógica do Colégio de Aplicação. Porém, todos os conhecimentos e ações do projeto são compartilhados com o coletivo de professores e de estudantes em sala de aula, o que contribuiu para chegarem a um grupo de trabalho mais coeso.

A formadora Eloísa relatou que os recursos pensados para flexibilizar ou adequar o acesso ao conhecimento podem ser usufruídos por todos os estudantes, pois não somente os com deficiência têm necessidades específicas. O DUA nos ensina a buscar a equidade entre o currículo formal e o currículo possível, um currículo humanizado, que acolha a aprendizagem de todos. Um currículo enrijecido inclui alguns, mas exclui a muitos outros. Isso contribui para o engajamento de todos. Para Eloísa, todo ensino deve ser comunicativo e promover a expressão participativa dos estudantes. O projeto DUA COAMAR também busca transformar o mito da independência em uma visão de que a aprendizagem é interdependente. Outro ponto abordado foi que todos os estudantes têm direito a compreender os conceitos fundamentais dos conteúdos trabalhados, o que vai variar é o nível de complexidade das propostas, pois devem ser adequadas às características dos estudantes. Os jogos criados pelo projeto buscam contemplar diferentes níveis e formas de participação.

A formadora Natália Vieira, graduanda do curso de Artes Cênicas da UDESC, fez um relato de experiência envolvendo os conceitos do DUA e da ética do cuidado, a partir do lugar de discente-docente com deficiência, pois é uma mulher autista. Iniciou com uma dinâmica constando as seguintes questões: Como foi sua experiência na escola enquanto estudante? Como é a sua experiência na escola enquanto docente? Caso os cursistas concordassem com as afirmações, deveriam dizer: Eu,

(nome). Abaixo, as frases trazidas pela formadora. Em negrito, as assertivas que tiveram mais adesão pelo grupo de participantes do curso:

- a) Enquanto discente:
- **Eu já fui caçoada na escola,**
 - **Eu tive dúvidas e não perguntei por vergonha,**
 - Eu tive professores que gritaram comigo,
 - Eu já fui chamada de burra,
 - **Eu vi colegas que desistiram de aprender por não compreenderem os conteúdos.**
- b) Enquanto docente:
- Eu tenho receio de propor mudanças no meu ambiente de trabalho,
 - **Eu me sinto só e sobrecarregada com as demandas educacionais em muitos momentos,**
 - **Eu já agi de forma negativa ou grosseira sem intenção com um estudante,**
 - **Eu me preocupo com a educação dos meus estudantes,**
 - **Eu gostaria de ver um ensino mais inclusivo e acolhedor para todos.**

A dinâmica buscou mostrar que, apesar de sermos diferentes, nós vivenciamos muitas situações semelhantes na discência e na docência. Precisamos quebrar esses ciclos, pois “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2011, p. 269). Para Natália, a escola foi e ainda pode ser muito opressora. O professor precisa estar muito atento para não repetir experiências vividas como estudante. É necessário criarmos novas percepções de escola.

Natália relatou que o encontro com o DUA se deu a partir do interesse pela deficiência. Na UDESC, entrou em contato com o teatro para pessoas surdas numa disciplina sobre LIBRAS. Em uma aula com a professora Geisa Böck, ouviu falar sobre o DUA. Frequentou o grupo de estudos sobre o DUA da UDESC, onde ampliou a compreensão sobre as pautas das pessoas com deficiência e refletiu a respeito do ensino na graduação. Natália contou suas experiências de estágio durante o ensino remoto no contexto pandêmico. Para se comunicar com os estudantes, utilizou o Google Forms, o Google Meet e o Book Creator, configurando esses recursos de acordo com os princípios do DUA e usando um grupo de Whatsapp como o local das conversas de corredor. O trabalho final dos estudantes foi uma consequência do

processo e teve alto índice de participação. A proposta era produzir um vídeo ou fototeatro coletivo ou um teatro de objetos individual para aqueles que se sentiam constrangidos diante da câmera. Ambas as propostas mantinham o objetivo de instigar investigações criativas. Oferecer diferentes formas de ação e expressão é um dos princípios do DUA. No segundo estágio, a formadora teve como mote a divulgação e o debate sobre a deficiência. Utilizou Kahoot (plataforma de criação de Quiz), que tem as possibilidades de jogar individualmente ou em grupo e recursos de imagens e gifs. Para o trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, Natália está investigando o teatro inclusivo a partir do DUA e da ética do cuidado. Para a formadora, a inclusão é o único caminho possível, a interdependência é um estado comum a todos, é importante ter um olhar integral sobre o outro, ter uma escuta ativa no encontro com os estudantes e começar a pensar um planejamento inclusivo, mesmo que não tenhamos todas as respostas. Inclusão não é um favor, é um direito.

A professora formadora Rosângela, professora do AEE da Escola de Educação Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), que fica na parte norte da Ilha de Florianópolis, colocou para os participantes que, na escola onde ela trabalha, o conceito de inclusão tem como definição que incluir é ir em direção às necessidades do outro. A EBIAS tem um colegiado, onde a Educação Especial tem um assento garantido, pois não é possível fazer inclusão sem que todo o coletivo esteja envolvido. Educação inclusiva necessita de uma rede de apoio, é uma tarefa muito ampla para o AEE dar conta sozinho, ainda mais na contemporaneidade, onde há tamanha precarização da função docente. Para a formadora, práticas inclusivas solitárias são apenas franjas. E a educação inclusiva necessita de redes, pontas em que vão se configurando nós. Desde 2018, o DUA é uma teoria que vinha sendo utilizada pelo AEE na escola, em parceria com alguns professores. A proposta iniciou com a palavra acessibilidade para introduzir o DUA nas práticas da escola. Para tanto, as barreiras necessitam ser identificadas. Após, o DUA é utilizado como fio condutor do planejamento pedagógico, com vistas a eliminar ou dirimir as barreiras. Os professores são instigados a pensar: Por que aprender, para que aprender? (princípio do engajamento). A formadora ressaltou a importância da educação inclusiva e do DUA constarem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Inicialmente, o DUA entrou no PPP da EBIAS no capítulo da Educação Especial, junto com o ensino colaborativo, como princípios de trabalho. Em 2019, entrou uma nova gestão na

escola, que provocou a escola a adotar a inclusão, o DUA e o trabalho colaborativo como um princípio da escola para a organização curricular (Figura 30).

Figura 30 – Print de tela de slide apresentado durante a participação de Rosângela



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 30: print da tela apresentada no curso. Ilustração com três roldanas nas cores verde claro e verde escuro. Dentro da roldana superior está escrito Trabalho Colaborativo. Na roldana central está escrito Inclusão enquanto que na roldana inferior e de maior tamanho está escrito Desenho Universal para Aprendizagem. Fim da descrição.

Rosângela relatou que, com a utilização do DUA para o planejamento, se verificou a importância de professores e estudantes conhecerem os seus estilos de aprendizagem. O aprender é coletivo e individual. Para a formadora, há necessidade de ter um ciclo de formação continuada dentro da própria escola. As formações não são sobre deficiência (formações categoriais), mas sim sobre os processos de aprendizagem. Ensinar por deficiência é trabalhar a partir do modelo biomédico. Na EBIAS, cada professor tem horário semanal ou quinzenal com o AEE, supervisão e orientação educacional. É o professor que domina a sua disciplina e é na interlocução com o AEE que se vai pensar em recursos e estratégias de acessibilidade. Qual é o objetivo de aprendizagem? Qual o conceito que estão trabalhando? Está sendo contemplada a variabilidade das formas de aprendizagem? Quais são os objetivos, os conceitos e as atividades? Na escola da formadora, o planejamento colaborativo é

extremamente importante, pois com diversos olhares se constrói trabalhos que fazem a diferença. O contraturno do AEE ocorre quando necessário, quando há necessidade de uma aprendizagem desenvolvida especificamente pela Educação Especial. A sala de recursos é um ambiente artificial e o estudante precisa estar aprendendo e participando em sala de aula. Se os estudantes com deficiência só aprendem no AEE, há um grave problema na escola.

Rosângela colocou que a LBI propõe a acessibilidade como um direito. Além disso, o próprio DUA tem uma diretriz e pontos de verificação apontando a importância da mobilidade e da fluidez dos estudantes no espaço. Sobre as salas ambiente, refletiu que é diferente para os estudantes entrarem na sala da professora, ao invés da professora entrar na sala dos estudantes, é uma questão de território. Salas sem identidade provocam bagunça. A sala temática é uma forma de respeito ao estudante. O engajamento é importantíssimo e deve ter manutenção ao longo do ano. Rosângela finalizou sua fala dizendo que a EBIAS tem o seguinte mantra: diferentes jeitos de ensinar ampliam o direito de aprender.

O quinto encontro formativo aconteceu no dia 22 de setembro de 2022 (Figura 31) e foi sobre a temática que deu origem ao projeto de pesquisa apresentado para o mestrado, as Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC). A professora Ana Cristina propôs uma leitura sociológica e filosófica sobre o tema das PANC e da alimentação. A intenção de colocar essa aula no curso de formação era a de contemplar a proposta inicial da pesquisa e fazer uso dessa temática para elaborar planos de ensino baseados no DUA e no modelo social da deficiência.

Figura 31 – Card de divulgação da aula síncrona com Ana Bergalo



Fonte: Equipe Multi.lab EaD UDESC, 2022.

Descrição resumida da Figura 31: Card retangular, com fundo branco. Na parte de cima, está escrito em letras pretas: Encontro 5 - 22/09/2022. Logo abaixo, há uma faixa horizontal verde onde, à esquerda, está uma foto do rosto de Ana Cristina Bergalo e, à direita, está escrito em letras brancas: As Plantas Alimentícias Não Convencionais e a Soberania Alimentar. Nos cantos inferiores do card há ilustrações com plantas em vários tons de verde. Fim da descrição.

A formadora Ana Cristina relatou aos participantes que existem aproximadamente trinta mil espécies de plantas com potencial comestível, sendo 12.500 já catalogadas. Porém, 90% do alimento mundial vem apenas de 20 espécies. O lucro financeiro é quem vem ditando o que a população consome (Figura 32).

Figura 32 – Print de tela de slide apresentado no Encontro 5



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 32: print de tela de slide projetado no encontro 5. Em formato de organograma estão dispostos seis retângulos. No superior está escrito PANC. Logo abaixo, 2 retângulos. No retângulo à esquerda está escrito Culturais/sociais/ambientais e, no à direita, está escrito Econômicos/políticos. Na terceira linha há 3 retângulos. À esquerda está escrito Resgate de práticas alimentares. Ao centro, está escrito Valorização de saberes populares associado com conhecimento científico e, à direita, está escrito Soberania alimentar.

Ana Cristina apresentou o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2015), que quase foi revogado durante a gestão de Jair Bolsonaro por pressão da indústria alimentícia, pois o Guia incentiva o consumo do alimento *in natura* e recomenda a diminuição do consumo de ultraprocessados. O Guia valoriza as PANC e os alimentos integrais e regionais.

Para a formadora, as PANC nos instigam a quebrar os padrões artificializados de alimentação e de cultivo. A formadora ensinou a fazer a identificação de algumas

PANC e a participante Frida comentou que tinha receio de pegar plantas que não conhece e que é importante conhecer e saber fazer. Ana Cristina relatou um trabalho de educação alimentar e nutricional em uma escola, enquanto que a participante Frida comentou que deveríamos levar esse tipo de trabalho para a escola, e que essas informações deveriam ser mais difundidas no ambiente educacional, pois isso poderia colaborar com a melhoria da nutrição e com a redução da fome. Comentou que iria convidar Ana Cristina para palestras na escola especial onde também trabalha, visto que lá há um projeto ambiental e há o plantio de várias espécies convencionais.

A formadora ressaltou a importância do preparo e do cuidado com a beleza do prato, a fim de instigar o consumo por parte dos estudantes. Essa afirmação nos remeteu ao princípio do engajamento do DUA, que propõe que se organize formas de acessar as redes afetivas de aprendizagem e o desejo de se envolver e de aprender. Para a participante Frida, a natureza nos oferece coisas o tempo todo e é o ser humano que a artificializa.

Ana Cristina encerrou o encontro com um poema de Clarice Lispector, chamado *Dá-me tua mão*, e deixou como indicação de leitura o livro *Sonho Manifesto*, de Sidarta Ribeiro, destacando dois trechos que a levaram a refletir sobre a potência das PANC: É importante tomar consciência de que essa mudança exigirá exercícios constantes de ampliação de perspectiva; e: experimento ser mais amplo do que até aqui foi confortável ser. Experimente aprender com quem você nunca aprendeu nada.

Frida disse estar encantada com as possibilidades desse grupo de plantas alimentícias e que se questiona como os brasileiros passam fome, muitas vezes tendo alimento no próprio quintal. Disse: Nas comunidades onde a gente trabalha, muitas famílias têm um patiozinho e saber sobre as PANC pode ajudar muito. Ela colocou que essa aula proporcionou muitas reflexões e ficou pensando que, às vezes, ficamos ponderando limpar o terreno e acabamos tirando coisas que são importantíssimas. Aprender sobre as PANC foi importante para Frida como pessoa, pois muita gente cria uma relação monetária com o alimento, que dificulta o acesso. Ela comentou que parece haver uma política para não acabar com a fome no mundo. Até me passa a ideia de diminuir a população matando pela fome e pela doença, uma forma de extermínio. Essa aula me deixa bastante reflexiva e com vontade de fazer alguma coisa nesse sentido. As nossas comunidades são muito pobres e, ao invés da gente ficar dando aquela assistência, a gente pode estar fornecendo essas informações, porque a informação é tudo, né?

Ana Cristina disse que precisamos de um trabalho de conscientização, que é um trabalho de formiguinha e de educação, mas que tem que ser feito. E as PANC estão dentro disso. Podemos fazer refrigerante com picão preto, que terá açúcar, mas será muito mais saudável do que o refrigerante industrializado e terá menos custo. A questão da fome é uma questão política, não querem acabar com ela.

O sétimo encontro foi realizado com a pesquisadora e os participantes. O objetivo foi revisitar os tópicos mais importantes trabalhados durante as cinco aulas do curso e combinar os próximos passos da pesquisa, que previa utilizar os conhecimentos sobre o DUA e o modelo social da deficiência para a elaboração de planos de ensino. Também buscou conhecer a opinião dos participantes sobre as contribuições destes saberes para um planejamento pedagógico que acolhesse a diversidade humana que habita nossas salas de aula.

No encontro, foram revistos os slides do encontro 1 (concepções da deficiência e modelo social), do encontro 3 (DUA: princípios e diretrizes), retomamos os conceitos de barreira e acessibilidade e visitamos o site oficial do DUA²², a fim de explorarmos os três princípios, as diretrizes e os pontos de verificação na prática.

O oitavo encontro com os participantes do curso aconteceu no dia da morte da cantora Gal Costa. Iniciamos assistindo à gravação de um show de Cazuza com a participação de Gal Costa na música: Brasil. A participante Sandra sugeriu uma alteração da proposta original para a continuidade da pesquisa. Propôs que, ao invés de pensarmos em um planejamento pedagógico micro (um plano de ensino para uma aula), pensarmos em um planejamento macro para a estrutura da escola. Inicialmente, pensamos em escrever alguns pontos para o PPP da escola, mas o grupo avaliou que não haveria disponibilidade de tempo, pois estávamos em períodos de avaliação e de conselhos de classe. Decidiram, então, organizar uma proposta de salas ambiente para as disciplinas dos anos finais, já que os anos iniciais já as possuíam. A cursista Ana considerou que isso poderia ser revolucionário para a escola, pois a problemática da inclusão não se restringia a organizar uma boa aula. As experiências exitosas que ela conheceu sempre implicaram em um espaço rico e organizado, motivador para a aprendizagem. Nesse contexto, os participantes explicitaram que participar do curso lhes mostrou que a inclusão escolar é uma questão que deve ser um projeto de escola, que não é sustentável ao longo do tempo se for um compromisso particular de alguns

²² Pode ser acessado em: <https://www.cast.org/>.

professores em algumas aulas. Colocaram que, se não transformarmos as práticas educativas, não teremos uma educação inclusiva.

Após o término dos encontros síncronos, foi enviado um formulário eletrônico para a avaliação do curso (Apêndice C). O documento continha dezoito questões. A questão 1 inquiria sobre a participação em algum encontro síncrono durante todo o curso, pois nesses momentos havia a possibilidade de debate, dúvidas e opiniões divididas com o coletivo. As demais questões sondavam o acesso síncrono ou assíncrono aos encontros e tinha uma pergunta sobre os conceitos e conteúdos trabalhados em cada encontro. As duas questões finais foram a repetição de perguntas feitas no formulário de caracterização inicial, a fim de verificar mudanças, ou não, nas concepções sobre as temáticas.

7.5 Procedimento de análise de resultados

Os dados foram verificados a partir da análise textual discursiva qualitativa proposta por Moraes (2003), cujo objetivo é “a produção de um metatexto descritivo-interpretativo”. Esta abordagem comporta três ciclos: unitarização (desconstrução textual a fim de analisar os detalhes); categorização (relacionar as unidades estabelecidas); e comunicação (elaborar metatextos a partir da combinação das unidades e suas relações).

A análise textual é uma ferramenta qualitativa que nos auxilia a elaborar sentidos e ampliar a compreensão de um conjunto de textos (escritos, falados ou vividos). “Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, 2003, p. 193).

O primeiro passo é a unitarização, constituída pelos seguintes procedimentos: estabelecer unidades base; fragmentar o texto (desconstrução); reescrever as unidades com um significado mais completo e dar nome ou título para cada unidade (MORAES, 2003). No caso desta pesquisa, os textos analisados foram as transcrições das falas dos encontros online do curso de formação, as respostas a formulários eletrônicos, registros no diário de bordo da pesquisadora e os registros no Moodle.

O segundo passo da análise textual discursiva é a categorização das unidades definidas, criando nomes e definições que explicitem os dados com maior precisão. A

partir das categorias, se elaboram as interpretações e as novas compreensões do campo estudado. Para construir as categorias, utilizei o método dedutivo, pois havia unidades de análise pré-definidas nos objetivos da pesquisa (categorias *a priori*).

O terceiro passo da análise textual discursiva é o que Moraes (2003) chama de “captando o novo emergente”, onde se elabora e expressa as compreensões e interpretações elaboradas a partir das categorias estabelecidas, do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

O quarto e último passo é a auto-organização, um momento de “estar atento para captar o novo emergente e registrar as impressões que carrega” (MORAES, 2003, p. 208). É o momento em que o pesquisador comunica as compreensões emergentes, levando a uma melhor compreensão do problema investigado. O desafio dessa etapa é construir um argumento central ou uma tese.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentadas e discutidas as quatro categorias de análise textual discursiva a partir da análise dos dados coletados, tendo como base o referencial teórico apresentado nesta dissertação. As categorias definidas foram: Concepções da Deficiência e MSD; DUA; Planejamento Pedagógico e Educação Inclusiva.

O curso motivou a participação dos docentes por variados e, ao mesmo tempo, similares motivos. Por exemplo, Ana tinha interesse em discutir e planejar propostas inclusivas para suas aulas de Ciências, a fim de contemplar a diversidade de estudantes em suas turmas. Cláudia buscava desconstruir, ampliar, qualificar seus conhecimentos sobre deficiência e inclusão, a fim de fazer um bom trabalho, além de querer crescer como pessoa e como profissional. Conceição declarou seu interesse em construir aprendizagens sobre uma educação pública, de qualidade, inclusiva, antirracista, que se sentisse parte da natureza e que respeitasse as diversidades. Oyá buscava agregar conhecimentos para sua prática de estágio no apoio à inclusão e como futura professora de História. Esses fragmentos de desejo explicitavam a vontade de acolher a diferença e a responsabilidade de desenvolver um trabalho educativo de qualidade. Pontuaram alianças com a luta antirracista e com o pertencimento à natureza, onde a diferença é a regra, em busca de uma justiça educativa pela via da inclusão. A aliança com a luta antirracista tem afinidade com o

quarto princípio da Justiça da Deficiência, proposta pelo grupo Sins Invalid, que é a solidariedade entre os movimentos e a associação no combate a outras formas de opressão, como o racismo, sexismo e classismo.

8.1 Concepções da deficiência e modelo social da deficiência

Antes de iniciar o curso, os participantes responderam a um formulário. Uma das questões era: Quando falamos em deficiência, o que vem em seu pensamento? Fale um pouco sobre a sua compreensão de deficiência. Oito participantes responderam à questão e, como uma grata surpresa, percebi que a compreensão da deficiência na perspectiva do modelo social da deficiência já tinha eco entre os participantes. Durante o ensino remoto e híbrido, devido à pandemia, havíamos realizado formações docentes sobre as concepções de deficiência, o capacitismo, a inclusão escolar e a Tecnologia Assistiva. Naquele momento, esses saberes, junto com a lógica dos princípios do DUA, nos auxiliaram a pensar na acessibilidade das atividades pedagógicas a distância. Com as respostas ao formulário de sondagem, pude perceber que as discussões haviam feito sentido para vários docentes. Ana conta que, quando pensa em deficiência, lhe vem à mente a dificuldade de alguém ter suas necessidades atendidas, ou seja, ela volta seu olhar para a dificuldade do contexto em atender as necessidades/especificidades das pessoas com deficiência. Após a participação no curso, Ana agregou ao conceito de deficiência o conceito de barreira, situações que devem ser identificadas para pensar a acessibilidade na escola.

Reflexão 1

“[...] a deficiência não se refere ao indivíduo com algum impedimento corporal, mas sim à sociedade que impõe barreiras a esse indivíduo.” (Ana).

Cláudia, antes do curso, já trazia a reflexão sobre as barreiras e as estratégias de sua remoção ao conceituar a deficiência.

Reflexão 2

“Penso que deficiência refere-se a pessoas que enfrentam alguma barreira na sua vida (social, cultural, educacional) por apresentarem questões neurológicas, intelectuais e/ou física que estão fora do que é considerado padrão na nossa sociedade; necessitam de diferentes estratégias para viver e se desenvolver.” (Cláudia).

Depois de participar do curso, Cláudia ressaltou ter compreendido os argumentos de cada modelo no tempo histórico e o conceito de capacitismo como uma luta por direitos e para transformar a sociedade.

Reflexão 3

“Consegui compreender um pouco o processo histórico acerca da deficiência; os conceitos e justificativas ao longo do tempo. Além disso, conceito de capacitismo e lutas para se conseguir respeito e derrubar barreiras, etc.” (Cláudia).

Após o curso, Cláudia conceitua a deficiência sem mencionar diagnósticos clínicos, como fez ao responder o formulário inicial. Ela menciona o conceito de impedimento em relação às barreiras.

Reflexão 4

São pessoas que possuem algum impedimento, como visual, por exemplo, e se deparam com barreiras físicas e sociais.” (Cláudia).

A participante Sandra expressou na sondagem inicial que, ao pensar em deficiência, pensava em inclusão, o que se justifica pelo cotidiano enquanto supervisora, que tem como objetivo para todo estudante com deficiência que chega à escola a inclusão, sendo para isso que trabalha. Durante o curso, confessou que ainda se sente frágil frente à temática da inclusão, convivendo com muitas dúvidas durante a sua atuação como supervisora pedagógica.

Reflexão 5

“Não raro eu sou capacitista, penso de modo capacitista. É horrível quando a gente se percebe assim. Sabe que não é esse o caminho, mas quando vê está no caminho. A gente percebe, dá a volta, mas quando vê está no caminho do capacitismo de novo. Quando a gente identifica o capacitismo, dá uma vergonha própria e um alívio. O problema é quando a gente não consegue, está fazendo a “caca” e não tem um colega para te dizer o que tu está fazendo. É importante ter o olhar do outro.” (Sandra).

Sandra se apresenta em trânsito, mostrando a potência do encontro com a temática do capacitismo para rever a concepção sobre a deficiência. O capacitismo é um conceito potente e necessário para ser divulgado e trabalhado na escola. Assim como o trabalho da educação antirracista promoveu a identificação e o combate à atitudes e falas racistas nas escolas, é preciso colocar o capacitismo no debate como tema transversal a fim de alfabetizar a comunidade escolar neste conceito para poder combatê-lo.

Oyá, ao conceituar a deficiência mencionou a relação com os recursos de acessibilidade.

Reflexão 6

“Indivíduos que têm impedimentos de agir integralmente na sociedade, daquilo que seria considerado comum e por conta de limitações de natureza física, mental ou intelectual, assim como sensorial e necessitam de recursos de acessibilidade.” (Oyá).

Conceição foi uma participante que mostrou uma transformação de concepções a partir dos conhecimentos trabalhados no curso. No formulário de sondagem inicial, respondeu que deficiência era *“Alguma diferenciação, disfuncionalidade funcional em algum órgão ou sistema”*, demonstrando uma visão biomédica. Depois de terminar o curso, respondeu que:

Reflexão 7

“Deficiência é um acontecimento temporal ou duradouro na vida das pessoas. Algo para o que devemos olhar com atenção e cuidado, lembrando do quanto é importante eliminar ao máximo as barreiras que interferem no aprendizado e convívio social de pessoas com deficiência.” (Conceição).

Entrar em contato com o MSD possibilitou a Conceição exercitar um novo pensar sobre a deficiência, pontuando a ideia de que somos corpos temporariamente sem deficiência e a necessidade de uma ética do cuidado através da identificação e da remoção de barreiras.

Frida, uma professora que trabalha na escola em que a pesquisa se desenvolveu e também em uma escola especial da rede municipal, disse que para ela a deficiência se refere *“às barreiras impostas que limitam ou impedem o acesso a algum ambiente (espaço) ou alguma situação de aprendizagem (contexto social)”*.

Cacau e Vygotsky, antes de realizar o curso, apontaram que a palavra "deficiência" lhes remetia a questões clínicas e individuais. Quando Cacau ouvia essa palavra, perguntava-se sobre os tipos de deficiência. Vygotsky pensava em pessoas em quem faltava alguma coisa. Tais percepções têm um impacto importante na hora da abordagem pedagógica com os estudantes com deficiência. Há a tendência do docente buscar recursos levando em consideração primordial o tipo de deficiência, desconsiderando a abordagem interseccional, como se o estudante fosse apenas a deficiência. E há a chance do docente não acreditar no potencial do aluno devido à marca da lesão e propor um currículo mínimo, esvaziado e sem desafios. Nessa

lógica, quando a aprendizagem acontece é porque o estudante “superou” os limites da deficiência e é um vitorioso (BÖCK; NUERNBERG, 2018).

Durante o Encontro 1, que tratou sobre as concepções de deficiência, houve um momento de debate entre a formadora e a cursista Vygotsky, quando essa comentou que não eram apenas os corpos com deficiência que eram impedidos de participar na sociedade, que a verdadeira participação era dada para poucos. Para ela, *“somos todos inaptos no sentido de que todos temos alguma habilidade a qual não dominamos. Eu, por exemplo, sou péssima em coordenação motora. Não consigo fazer ginástica aeróbica e fiz o teste de direção cinco vezes. Então, o que eu quero dizer é que para todas as pessoas têm coisas que realmente são muito difíceis”*.

A formadora Laureane argumentou que em nossa cultura algumas diferenças não são transformadas em desigualdade. São alguns corpos que valem menos e são impedidos de ocupar espaços e de participar, e não outros, apesar de não existir a perfeição humana. Para a formadora, *“não podemos aceitar o prêmio de consolação de que todos tenham uma deficiência, porque na hora de acessar os espaços as barreiras não se apresentam do mesmo modo para todas as pessoas”*.

Após o término do curso, Vygotsky considerou o MSD como uma perspectiva inovadora e disse que *“mudou completamente a minha visão”*. Escreveu sobre a questão da deficiência:

Reflexão 8

Quando falta alguma coisa. Mas se temos tecnologias assistivas, DUA, Inteligências múltiplas podemos ter aprendido. Que o foco deve estar na interação entre a sociedade e a pessoa com deficiência, que são sujeitos com voz e que é uma questão coletiva de agenda pública que requer mudança cultural e provisão de acessibilidade (Vygotsky).

A participação na formação docente promoveu que Vygotsky agregasse à noção de falta (ponto que se manteve em seu discurso) a Tecnologia Assistiva, o DUA em associação com a teoria das Inteligências Múltiplas (com a qual já havia tido contato), os quais seriam promotores de aprendizagem. Ela relatou que após o curso, passou a investir e exigir mais dos estudantes com deficiência nas aulas de inglês, que antes tinha uma postura muito caritativa. Esse trânsito entre concepções instaura um potencial de transformação das práticas pedagógicas.

O docente Tim disse que se sentiu impactado com as temáticas e discussões do primeiro encontro do curso e veio pedir à pesquisadora os slides apresentados

pelas formadoras. Como professor de História, disse ter gostado de conhecer as formas de encarar a deficiência no decorrer do tempo. Ele, como homem com deficiência física, disse que sempre haviam lhe dito que tinha os braços encurtados porque um antepassado havia cometido suicídio. Conhecendo o MSD, disse ter compreendido que o problema não eram os seus braços curtos, mas uma sociedade que projeta tudo para quem tem os braços longos. O Modelo Social pode ser libertador para muitas pessoas com deficiência.

Conceição considerou que o MSD amplia e complexifica o olhar para a sociedade e para cada um de nós. Considera que a inclusão é uma caminhada longa, mas que já a estamos percorrendo. Ela sugeriu que fizéssemos uma pesquisa sobre pessoas com deficiência que militam pela causa, para fazer cartazes e distribuí-los nos ambientes da escola. Considera esse debate importante, assim como explicitar visões preconceituosas e explicitar que a nossa escola opta pelo modelo social da deficiência e que é anticapacitista.

A estrutura e a abordagem planejada para o encontro sobre as concepções de deficiência e o modelo social, com a presença de professoras formadoras com deficiência, produziram impactos e reflexões nos cursistas, tendo sido incorporado em seus discursos. Ana veio conversar com a pesquisadora para comentar a potência dos relatos e saberes apresentados no encontro.

Reflexão 9

Ontem foi muito bom, percebi como é importante ouvir pessoas com deficiência falando da questão. E sem papas na língua! Que mulheres maravilhosas! Eu nem tinha muito o que comentar ao final da aula, estava impactada. Elas são comunistas? (Ana).

Disse não saber se eram comunistas, mas que, com certeza, eram anticapitalistas. Pensar a partir do MSD nos convida a abandonar o produtivismo e a meritocracia, fundamentos do capitalismo. É o modelo médico que serve ao capitalismo, quando busca, através da medicalização, normalizar corpos para que se adequem às normas de produção e sejam corpos úteis e dóceis na produção da mais valia (GUERRA, 2021).

Na perspectiva do MSD não é o corpo com lesão que deve se normalizar para se adequar à sociedade, mas esta deve estar preparada para dar acesso aos diferentes corpos e formas de vida. No encontro síncrono que realizamos após os encontros com as formadoras, os cursistas comentaram que o modelo social da

deficiência os levou a repensar a inclusão escolar, porque nesse pressuposto a problemática não está na deficiência do aluno, mas em como preparamos o ensino para dar conta de suas características. Analisaram que, assim como a sociedade, a escola é produzida e organizada para um determinado padrão de estudante. Consideraram que o MSD pode auxiliar a superar a exclusão da deficiência no planejamento pedagógico, pois nos incita a olhar para as barreiras e pensar em como minimizá-las para que todos possam participar e aprender, de acordo com suas características.

Sobre o interesse dos participantes com relação ao capacitismo, foi-lhes apresentada a hashtag #écapacitismoquando, divulgada por pessoas com e sem deficiência nas redes sociais e nas mídias eletrônicas. Os participantes sugeriram que organizássemos “máximas” da educação inclusiva e do capacitismo para difundir na escola, pois conhecendo melhor, poderíamos melhor identificar e trabalhar esta questão com a comunidade escolar. Para o grupo, o capacitismo é um preconceito tão abominável quanto todos os outros preconceitos.

A participante Conceição destacou o conceito da ética do cuidado trabalhado em vários encontros do curso:

Reflexão 10

Achei muito interessante e relevante a questão do cuidado ético, não ser o mesmo que o assistencialismo, de forma mais barata assim como a gente encontra. Algumas pessoas de ordem religiosa tendem a ter essas posturas, a gente visualiza isso na escola, da pessoa ter uma outra visão, outra cosmovisão de enxergar as coisas e acabar trazendo isso. O assistencialismo não constrói e o olhar com um cuidado ético é um olhar mais amplo, que trata da questão humana. (Conceição).

Analisando as contribuições dos cursistas verificamos que os conceitos de barreira, acessibilidade e capacitismo foram pontos marcantes em relação ao contexto do MSD. O grupo percebeu que, mais do que modelos teóricos da deficiência, as concepções têm impacto real na vida das pessoas. A depender do modelo, podemos produzir exclusão, sofrimento e tristeza, vidas menos alegres e fluídas.

8.2 Desenho universal para a aprendizagem

Figura 33 – Ideias-chave dos participantes sobre o DUA



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 33: mapa mental sobre as reflexões sobre o DUA, que constam no texto a seguir. O design é em formato de post-its coloridos no formato retangular. No retângulo ao centro está escrito "DUA" e dali saem setas em direção aos post-its. Fim da descrição.

A cursista Vygotsky, que é professora de Inglês, inquiriu sobre qual era a concepção da palavra "desenho" no campo semântico do DUA. Quando foi esclarecida que "Desenho" equivaleria a "design", ela comentou que em português "desenho" seria uma palavra limitada, pois não tem um campo semântico amplo como "design" em inglês.

Um ponto que surpreendeu a vários cursistas foi que o DUA não era uma proposta para os estudantes com deficiência, mas para todos, que era um instrumento de promoção da aprendizagem.

Reflexão 11

Pelo que vi essa proposta atinge não somente as crianças com necessidades, mas a todos. Baixar o nível de ansiedade, ter atividades que todos aproveitem, vamos descobrir e entregar também para aqueles que, porventura, tenham também outras dificuldades. (Vygotsky).

Reflexão 12

Entendi que o DUA é uma aula onde todos podem exercitar suas aprendizagens e desenvolver-se sempre um pouco mais. (Vygotsky).

Foi uma surpresa para os participantes do curso que o DUA faz uma crítica às atividades adaptadas somente para os estudantes com deficiência, pois a diversificação deve contemplar a todos. Na concepção da maioria dos participantes as adaptações deveriam ser voltadas exclusivamente aos estudantes com deficiência. Na EMEF Judith, durante a produção de atividades remotas adequadas para os estudantes com deficiência foi pontuado que todos que tivessem necessidades poderiam acessar as atividades com propostas diferenciadas, mas os docentes alegaram que seria uma “facilitação” para os que não tinham deficiência. Após o retorno às aulas presenciais, a prática de atividades adaptadas seguiu sendo ofertada aos estudantes com deficiência. A aula sobre o DUA possibilitou a ruptura dessa ideia.

Zerbato (2018, p. 56) considera que o DUA “auxilia os educadores [...] na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes”.

Reflexão 13

Entendi que o DUA propõe um exercício de pensar o processo de ensino e aprendizagem para todas/os/es. (Conceição).

Outro ponto recorrente nos encontros síncronos e no formulário de avaliação do curso foi que o DUA destaca a importância dos professores identificarem, valorizarem e contemplarem as diferentes formas de acessar, interagir e demonstrar a apropriação dos conhecimentos, assim como auxiliar os estudantes a conhecerem as suas próprias modalidades e estilos de acesso e elaboração de informações, que eles pudessem se tornar cientes e especialistas em sua própria aprendizagem. Ana se interessou em colocar isso em prática, organizando uma investigação para reconhecer os perfis dos estudantes. Ela acredita que poderia ser uma boa base para planejar uma aula para a diversidade em classe. Porém, essa não deveria ser uma tarefa

individual do professor. O fazer coletivo auxiliaria nesse processo, pois para um professor fazer esse mapeamento sozinho poderia demorar um semestre.

Também em relação aos estilos de aprendizagem, a participante Vygotsky pontuou várias vezes que percebia a similaridade da proposta do DUA com a teoria da Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, “*pois os estudantes aprendem de diferentes formas, alguns são mais visuais, outros mais auditivos, outros mais introspectivos, outros gostam mais de trabalhar em grupo.*”

Oyá comentou a importância de reconhecer os estilos de aprendizagem de si e dos outros para o fazer pedagógico.

Reflexão 14

Esse exemplo do final da professora de matemática sobre o Pi, me lembrou do Chassot quando ele diz que o ensino abstrato não estimula a curiosidade científica, faz o estudante ter medo de perguntar. Eu já passei por isso bastante... Sobre a pergunta do início da aula sobre o DUA: aprendo com escrita e exemplos práticos. (Oyá).

Sobre as características dos princípios do DUA, a cursista Ana relatou que o princípio da representação, que prevê a diversificação das formas de apresentar os conteúdos, é o mais fácil para ela como professora, pois faz parte do *metier* profissional e da formação do professor. Ana disse se sentir apropriada para utilizar os princípios da representação e da ação e expressão, mas considerou que precisaria se apropriar de estratégias do princípio do engajamento. Rose e Meyer (2002) corroboram essa observação de Ana, pois a maior parte dos docentes se sentem mais confortáveis com o princípio da representação, pois este é o próprio ato de ensinar e é esse o foco no processo formativo dos professores.

Ana, a partir da exploração dos pontos de verificação no site do CAST sobre o engajamento, pontuou que nesse princípio é recomendado, para minimizar a desatenção e as distrações, variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, a duração das aulas, as pausas ou intervalos ou o tempo de sequência de atividades. Disse que no site há também sugestões sobre formas de surpreender e de fazer de novas formas atividades altamente rotineiras.

O DUA propõe uma variação entre a rotina e um estado mais agitado. Para manter o engajamento não pode haver monotonia. Ana considera que esse princípio tem a ver com o que os cursistas vêm percebendo ao longo dos encontros: que é necessário pensar em uma escola que se mova, em uma escola onde se saia de um

espaço, vá para outro, onde se fica um tempo com um determinado tipo de linguagem e de estruturação do espaço, que tem a ver com cada campo de conhecimento. O engajamento tem que ser algo anterior ao conteúdo, é pensar o espaço e os tempos das aulas.

Na percepção de Ana, um ensino motivador é para além de pensar as várias formas de apresentar os conteúdos, pois há que se ter o cuidado de engajar e de como é que o estudante vai interagir com os conhecimentos e manter a atenção e a motivação. Para ela, o princípio do engajamento dos estudantes na aprendizagem não deve ser uma questão apenas de cada professor, mas da escola como um todo. Lembrou que a EMEF Judith já teve momentos de tentar tornar a escola um espaço acolhedor e interessante para os estudantes. Ana confessou que vem se questionando bastante sobre como despertar o interesse e a participação dos estudantes, em especial nesse momento pós pandemia.

Ao ser questionada se considerava viável implementar o DUA em sua prática pedagógica cotidiana, Ana disse que em certa parte, sim, em especial em relação ao planejamento. No entanto, para praticar o DUA, ela considera que algumas questões necessitariam de recursos que estão para além do que se dispõe em salas de aula convencionais. Para ela, a estrutura de salas ambiente potencializaria o engajamento e a flexibilização e a diversificação propostas pelo DUA. Cláudia, que trabalha em uma sala ambiente do Laboratório de Aprendizagem, concorda com Ana.

Reflexão 15

Penso que o Laboratório de Aprendizagem, onde atuo, é um bom espaço para se tentar fazer um trabalho com o DUA! O que tento muito (mas não sei até que ponto consigo) é tentar eliminar as barreiras desnecessárias e pensar em como meus alunos aprendem. (Cláudia).

Durante um dos encontros síncronos após o curso, os cursistas e a pesquisadora acessaram um artigo que estava disponível no Moodle (Encontro 4), sobre uma experiência de atividade de Ciências desenvolvida em uma escola de ensino fundamental a partir do DUA. A participante Ana, professora da área, disse que considerava muito possível organizar o trabalho da forma apresentada no artigo e que os recursos utilizados realmente auxiliavam a todos os estudantes. A barreira que ela encontrava em sua prática pedagógica era a organização do espaço, dos recursos e dos tempos da escola. Para ela, se tivesse uma sala ambiente para a disciplina de Ciências isso seria mais viável. Relatou que o seu cotidiano de aulas tem sido

cansativo, pois tem que carregar todos os equipamentos de uma sala para outra. Costuma utilizar projetor, microscópio, fazer experiências, levar Chromebook e outros materiais específicos da área de Ciências. A parte estrutural levava um tempo para ser organizada em cada sala onde se vai dar aula, sobrando menos tempo para as atividades. Em alguns momentos, nem conseguia levar os recursos que desejava, pois com a estrutura da escola se tornava inviável.

As reflexões de Ana sobre a estrutura escolar e como ela dificultava a possibilidade de praticar o DUA foram acolhidas por todo o grupo, em especial pelos docentes dos anos finais, que vivenciam a mesma problemática. Consideraram que com as salas ambientes haveria condições para que cada área do conhecimento organizasse um espaço mais motivador, que suscitasse o engajamento e desse melhores condições para organizar o princípio da representação e da ação e expressão.

A participante Sandra ponderou sobre a questão do tempo escolar, que é fragmentado e com períodos de curta duração.

Reflexão 16

Como organizar esse tempo na escola na perspectiva do DUA? Como romper com a aula única, muitas vezes baseada apenas em livros didáticos, sem grandes possibilidades de diversificar como cada conteúdo é apresentado? (Sandra).

Os participantes recordaram o quarto encontro, quando conheceram experiências de implementação do DUA, em especial quando uma das formadoras relatou a organização de toda a sua escola a partir do DUA e de como organizaram as salas ambiente, num processo coletivo de todos os segmentos da escola.

Reflexão 17

Acredito que o envolvimento de grande parte da comunidade escolar no projeto da Escola Aricomedes é fundamental para o sucesso da implementação do DUA. (Conceição).

A participante Conceição considerou que na Educação Física os estudantes se beneficiavam da troca de espaço, o que colaborava para a renovação do interesse e da motivação. Sugeriu que o grupo de cursistas pensasse em uma proposta de salas ambientes para os anos finais para apresentar à gestão da escola, que estava elaborando o projeto político-pedagógico. Nelson (2014), em um livro sobre o

planejamento e o ensino usando o DUA, enfatiza que o ambiente de aprendizagem é muito importante, pois contribui para promover e dar significado ao aprendizado.

As participantes Vygotsky e Conceição, depois de conhecer o DUA, afirmaram que identificaram características desta abordagem em suas práticas pedagógicas.

Reflexão 18

Bom, acho que já sem saber, somos muito DUA. Normalmente quando eu dou um conteúdo de inglês para os alunos, é sempre de umas três quatro formas, porque eu estudei as inteligências múltiplas (eu não paro de falar nisso, porque eu sou fascinada por essa teoria). Quando eu trabalho com os estudantes (agora que a gente tem essa maravilha que são os Chromebooks nas salas de aula) eu dou o vídeo e quando eu faço as partes de gramática eu faço tabelas comparativas entre inglês e português, dou com tradução e sem tradução da tabela, faço eles lerem, pego exemplos, uso exemplo deles (sempre peço que eles me deem os exemplos), pergunto o que eles já sabem, faço eles lerem, faço repetirem, faço eles ouvirem e repetir, uso umas cinco ou seis formas diferentes de cada vez. Depois apresento os exercícios gradualmente. Na aula sobre o DUA eu percebi que já fiz o que eles propõem muitas vezes, mas sem os nomes técnicos, agora vou no site do CAST para dar nome aos bois. (Vygotsky).

Reflexão 19

Como sou da Educação Física, as coisas sempre partem do corpo. Busco partir do básico da unidade de conhecimento que está sendo explorada, para depois ver as especificidades. O DUA me pareceu semelhante com algumas formas que eu utilizo para trabalhar. Por exemplo, estou com o conteúdo “futsal” e a partir dali, passo o conhecimento básico, o que é, onde é feita essa prática e, a partir dali, cada corpo é um corpo, cada indivíduo vai aprender e se apropriar daquele conteúdo de uma forma. Acredito que já faço algumas adaptações semelhantes ao proposto no DUA, mas que a caminhada é bastante longa e não depende apenas individualmente de cada sujeito (há os atravessamentos do contexto, do Estado, da família) para melhorar no processo de inclusão. (Conceição).

Para os participantes, conhecer o DUA e pensar na sua possibilidade de implementação, suscitou a necessidade de repensar a organização da escola como um todo, pois implica em tempos e espaços diferenciados. O DUA deve ser uma política pedagógica coletiva.

Reflexão 20

Conhecer o DUA me estimulou a repensar o planejamento e o trabalho colaborativo na escola. O DUA é uma ferramenta para a educação inclusiva, pois nos ajuda a ir ao encontro da necessidade do outro, a pensar qual a melhor forma para o sujeito aprender. (Cláudia).

8.3 Planejamento pedagógico

Figura 34 – Ideias-chave dos participantes sobre o planejamento pedagógico



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 34: card com balões coloridos com uma escrita dentro de cada um. Ao centro, em letras maiores, está escrito “Planejamento Pedagógico”. Fim da descrição.

O Encontro 2, “Tecnologia Assistiva, Barreiras e Acessibilidade”, o Encontro 3, “DUA” e o Encontro 4, “Implementando o DUA”, suscitaram discussões sobre quais seriam as condições de possibilidade necessárias para a existência de um planejamento pedagógico inclusivo baseado no DUA, acessível a todos (alguns desses pontos já foram introduzidos no tópico sobre o DUA). Para os cursistas, o planejamento pedagógico é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, e fundamental para o ensino e a aprendizagem de todos. Para um planejamento adequado, o grupo lembrou a importância da identificação das barreiras. Em um exercício coletivo, os participantes elencaram as principais barreiras percebidas na escola e pensaram em alternativas para removê-las. Abaixo, um quadro com as anotações dos participantes.

Quadro 4 – Identificação das barreiras para construir a escola que queremos.

BARREIRA	IDEIAS PARA MELHORIAS
A organização das salas de aula dificulta a imersão dos estudantes nas especificidades dos campos de conhecimento. - Arquitetônica	Salas ambiente (qualifica e amplia o tempo de aula).
Rigidez dos tempos docentes e das áreas de conhecimento. Fragmentações. - Barreira metodológica	Flexibilidade – projetos comuns – suporte, recursos humanos.
Falta de interlocução sistemática entre os docentes. - Barreira institucional	Reuniões, <i>drive</i> , estudos.
Gestão escolar. - Barreira institucional	Concepções de educação compartilhadas pelo coletivo escolar. Projeto Mix (atividade interdisciplinar de iniciação científica, com grupos mistos de estudantes mais novos e mais velhos) e Escola da Ponte. Comissões, comitês, assembleias, escola para pais, aulões, debates, escolas para mães e pais.
Concepção biomédica da deficiência - Barreira atitudinal.	Modelo social da deficiência deve estar presente no currículo de todos os anos. Projetos anuais abordando a temática da deficiência e da inclusão. #É capacitismo quando... (divulgar atitudes capacitistas, para que as reconheçamos).
Supervisão pedagógica com muito tempo dedicado a trabalhos burocráticos. - Barreira metodológica.	Assistente administrativo para a supervisão pedagógica.
Recursos humanos	Judicializar a falta de recursos humanos. Articulação com sindicatos e associações para pressionar políticas públicas de recursos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O participante Tom retoma o debate sobre os tempos escolares como um dispositivo facilitador ou dificultador da docência em uma perspectiva inclusiva. Pontua o quanto a existência de políticas públicas adequadas para a educação inclusiva é importante e necessária. Pensa que, mesmo um educador que perceba a diferença em sala de aula tem dificuldades de organizar aulas dentro de uma escola

regida pela padronização. Para ele, uma das tecnologias assistivas (que assiste, que ajuda, que faz fazer) mais importantes para a inclusão é o tempo.

Reflexão 21

Nem sei se vou conseguir me expressar muito bem... Eu sei que a proposta do curso é apresentar possibilidades e a partir delas a gente refletir a partir de nossas práticas. Meu sentimento foi de raiva dessa política pública, que é mais do que a escola. A gente precisa de uma política pública para pensar a educação inclusiva. Eu estava pensando que quando a gente entra numa sala de aula fica gritante que a diferença é a norma, a gente percebe que estão aprendendo de diferentes maneiras, em diferentes ritmos, só que todo o restante das exigências em relação à escola é em direção à padronização. E aí é uma conta que não fecha. Talvez a Tecnologia Assistiva mais importante de todas não seja uma tecnologia mirabolante, seja o tempo para conseguir enxergar a turma, as diferenças que estão colocadas, e o professor pensar maneiras de tornar aquele conhecimento acessível. Falta tempo para planejar. A impressão que eu tenho é que é sempre um cobertor curto, estou sempre devendo alguma coisa. Quando eu consigo planejar bem para o sexto ano, os sétimos ficam desassistidos, e não somente os alunos com necessidades especiais, a turma como um todo. Percebo que os meus alunos não precisam de grandes adaptações, são soluções simples, mas que exigiriam mais tempo para pensar e implementar. (Tom).

Sobre o encontro que debateu a Tecnologia Assistiva no contexto do DUA, uma participante apontou que

Reflexão 22

Eu fiquei muito bem impressionada com todos os recursos tecnológicos, achei fantástica a aula, mas a gente está no mundo ideal. No chão da escola, no dia a dia, é outra história bem diferente, tu não tens tempo para planejar no dia a dia, não tem recursos humanos e não tem toda essa Tecnologia Assistiva disponível, para todos, todas as turmas, todos os alunos. Mas saber disso já é um bom começo. Na verdade, nem os ditos normais a gente consegue atender adequadamente. A gente fica vendo toda essa maravilha e tem vontade de fazer tudo. (Vygotsky).

Vygotsky e Tom apontam a relevância destes novos conhecimentos, mas também suas preocupações com a sustentabilidade desses saberes dentro do cotidiano real de uma escola pública de periferia, com uma estrutura organizada na lógica estruturalista e positivista da Modernidade, baseada em normatizações. Para Bessone (2011), a diferença que se estabelece no seio do próprio sistema é nele segregada.

A participante Sandra pontua a importância do conceito de identificação das barreiras na escola, que é um exercício contínuo para a construção de uma escola inclusiva. “Se não identificarmos o problema, não teremos claro o que queremos fazer e faremos qualquer coisa, desperdiçando energia, tempo e recursos”. Ela também faz

uma crítica à escola moderna e um questionamento de como podemos romper com a estrutura padronizada da escola moderna, que dificulta a construção de uma escola inclusiva. Em sua fala, enfatiza a importância do conceito de acessibilidade e considera fundamental o acesso ao conhecimento, que é um tema do qual os docentes não poderão fugir. A importância do trabalho coletivo e colaborativo também são pontuados em sua reflexão.

Reflexão 23

O primeiro passo é enxergar o problema. Katia faz isso muito bem, de mostrar quando não estamos enxergando. A escola é toda pensada para formatar, disciplinar e padronizar (metodologia, planejamento, avaliação, materiais). Precisamos problematizar a acessibilidade, que não é só de recursos, mas de tornar o conhecimento acessível a todos, esse é um problema que a gente vai ter que lidar. Depois, me parece, que não é individualmente que vamos dar conta disso, coletivamente é que vamos ter alguns avanços. Precisamos nos desapegar da sensação de desorganização que isso nos traz, num bom sentido. Precisamos nos desorganizar, sair da caixa e nos permitir pensar de outra maneira. Isso é um baita desafio, nas coisas mais simples. Lembrando da pandemia sobre os blocos: para quem eram acessíveis? Eram inacessíveis para a maior parte dos estudantes: não tinham internet, não liam textos escritos, não havia mediação. E vivemos isso no presencial também nas nossas propostas. O que está sendo acessível para nossos estudantes. Como fazer? Não tenho a menor ideia, mas junto se torna menos sofrido. Eu sou supervisora, o meu trabalho é criar condições de possibilidade que o professor consiga dar aula. Me diz o que tu precisas que eu vou dar um jeito de conseguir. Ajudar a trilhar o caminho, ter parceria nisso, o professor saber que não está sozinho. Só que tem uma hora que esbarra no tempo, no recurso, na falta de financiamento, entre outras tantas coisas. (Sandra).

A cursista Ana também analisa o contexto atual padronizado da escola pública municipal como um dispositivo despotencializador de práticas inclusivas. Ela considera que turmas grandes, salas descaracterizadas, lotadas de cadeiras e classes (o que não permite movimentos, circulação e posturas diferentes da sentada) limitam sobremaneira a configuração dos espaços. A partir dos saberes com os quais teve contato no curso de formação, informa que passou a compreender que a organização física dos espaços pode ser uma promotora ou não da inclusão.

Reflexão 24

Planejar para a diferença, ok. Vamos usar múltiplas mídias, fazer experimentos em ciências, texto, vivência, mão na composteira, pensar estratégias de intervenção sobre o conhecimento. Como trabalhar esse conhecimento? Com a escola padronizada, a gente vai muito para o registro escrito e eu acho que a gente não precisaria disso. O aluno poderia se expressar artisticamente, produzir uma peça de teatro, mas a sala de aula é opressora. Somos tolhidos no espaço, nos recursos que a gente tem que mobilizar. Pegar material e levar de um lugar para outro, cada coisa está guardada em uma sala diferente e tudo isso em períodos de 45 minutos, sete turmas, e isso interfere no que a gente gostaria e oferece para o aluno, como

somos tolhidos por esse sistema. Isso me entristece um pouco. Eu sei que dava para fazer muita coisa, e não dá. É um monte de senão. Tudo fica encaixotado e o professor acaba ficando com uma coisa que é mínima, que não contempla a diversidade, não tem como contemplar se não podemos ter uma variabilidade em aula. (Ana).

A docente Cacau também pontuou as suas dificuldades na regência para dar conta da diversidade de níveis e formas de aprendizagem com a estrutura atual da escola, pois lembrou que durante o ensino híbrido, quando as turmas estavam com menor número de alunos, conseguiu desenvolver suas aulas contemplando todos os estudantes. O problema está na configuração da escola e não nos estudantes.

Reflexão 25

Também tenho angústia e raiva. Tenho conversado com a supervisora e a professora do AEE que tenho muita vontade de trabalhar com eles (estudantes com deficiência). Já tenho estudos e práticas na área da Educação Especial. Eu faço adaptações para eles, só que eu deveria sentar junto com eles para fazer os materiais adaptados, fazer mais. Eu vejo que eles evoluíram. Sentar junto eu quase não consigo fazer, então eu levo uma atividade que eles consigam ter mais autonomia, eu tenho que atender mais 20 e tantos, com muitas defasagens e dificuldades. Eu queria estar evoluindo mais e não consigo. Em 2021 nós atendíamos pequenos grupos em revezamento, devido à pandemia de Covid-19, e aí eu conseguia acessar muito mais os alunos. Eu fico chateada com isso. (Cacau).

Em seu discurso, Cacau separa os estudantes com deficiência e os outros, fazendo adaptações curriculares e de atividades para estes estudantes. Devido à configuração escolar, optou por levar atividades que os estudantes com deficiência possam ter autonomia, o que, provavelmente, suprime os desafios na aprendizagem. Este depoimento foi realizado no encontro 2, anterior ao encontro sobre o DUA. Como ela não respondeu o formulário de avaliação, não sabemos se essas concepções foram revisitadas e questionadas.

Os participantes pontuaram uma série de barreiras no funcionamento da escola que dificultam um planejamento pedagógico que contemple a diversidade de características dos estudantes. Ao mesmo tempo, recordaram o quarto encontro do curso, que apresentou três trabalhos sobre a implementação do DUA e usaram esses trabalhos como fonte de inspiração para pensar alternativas para o seu contexto. Para os cursistas, o planejamento pedagógico inclusivo é um instrumento individual e coletivo. A experiência da EBIAS, que tem toda a organização curricular e didática baseada no DUA, instigou os cursistas. Solicitamos à professora formadora Rosângela o PPP da escola e o analisamos em um dos encontros síncronos. O PPP

da EBIAS é um documento muito completo e apresenta uma série de inovações no funcionamento institucional de uma escola de ensino básico pública. No contexto da pesquisa, os cursistas se interessaram pela proposta das salas ambiente, pois era a estratégia que consideravam que mais contemplava a necessidade imediata da EMEF Judith para desenvolver práticas baseadas no DUA.

Para Sandra, as salas ambientes poderiam ser uma organização que colaborasse para despertar o desejo de aprender, pois colocaria os estudantes em um ambiente preparado para cada área do conhecimento, com recursos e estratégias específicas. Vygotsky relatou que já vivenciou uma experiência com salas ambiente na rede municipal, e que essa organização facilitou o melhor aproveitamento dos tempos e dos recursos, que podiam ser mais facilmente personalizados. Ana relatou que também teve essa experiência em uma escola da rede que tinha um espaço físico grande. Os deslocamentos dos estudantes entre as salas ambiente levavam uns 5 minutos, o que não causava grandes transtornos, e até ajudava a dar vazão à necessidade física de se movimentar. Para ela, ter salas ambientes dá chance de que cada área do conhecimento organize um espaço mais motivador e participativo.

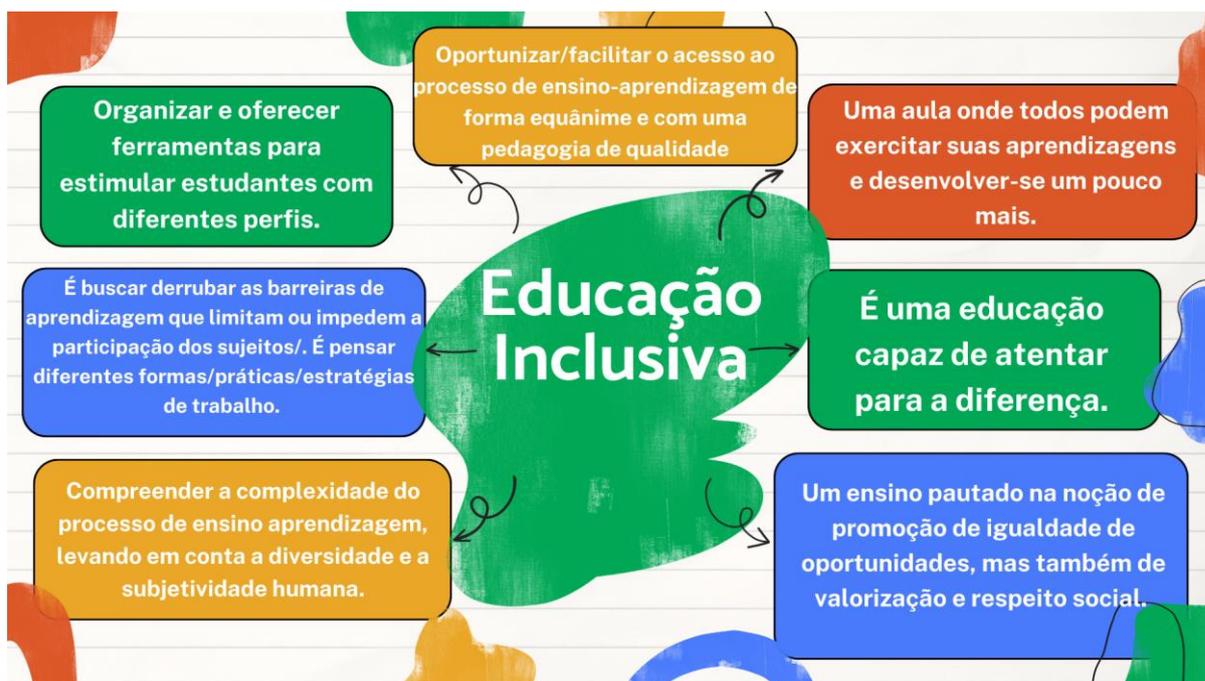
As conversas e debates descritos acima fizeram com que a participante Sandra sugerisse uma alteração da proposta original da pesquisa. Para a continuidade da pesquisa, ela propôs que, ao invés de pensarmos em um planejamento pedagógico micro (um plano de ensino para uma aula), pensarmos em um planejamento macro, para a estrutura da escola. Inicialmente pensaram em escrever alguns pontos para o PPP da escola e optou por organizar uma proposta de salas ambiente para as disciplinas dos anos finais, já que os anos iniciais já as possuíam.

Para a cursista Ana, as salas ambiente poderiam ser revolucionárias para a escola, pois a problemática da inclusão não se restringe a organizar uma aula primorosa. As experiências educacionais exitosas que ela conheceu sempre implicaram em um espaço rico e organizado, motivador para a aprendizagem. A inclusão é um projeto de escola, que não terá sustentabilidade ao longo do tempo se for compromisso particular de apenas alguns docentes em algumas aulas.

Percebemos que a própria alteração de rumo do curso e da pesquisa já nos indicava um dos efeitos do curso de formação docente, a percepção de que a inclusão escolar é um projeto coletivo. Um planejamento pedagógico acessível inclui repensar a estrutura da escola.

8.4 Educação inclusiva

Figura 35 – Ideias-chave dos participantes sobre educação inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 35: card com caixas coloridas e a expressão Educação inclusiva ao centro. Há sete retângulos. Dentro deles, estão escritos conceitos de educação inclusiva dos participantes da pesquisa. Fim da descrição.

No início do curso de formação docente, os participantes responderam à pergunta: Quais as principais dificuldades em relação à educação inclusiva em seu contexto de atuação na escola? A formação de professores foi um ponto recorrente nas respostas dos participantes.

Reflexão 26

A precarização da formação de professoras e professores e do trabalho docente atravessa diretamente as possibilidades de inclusão. (Conceição).

Reflexão 27

Poucos recursos, tempos escassos e acelerados e má formação docente. (Conceição).

Reflexão 28

Falta de capacitação (formação continuada) de professores e de construção de recursos materiais para sala de aula. (Frida).

Reflexão 29

Falta de políticas públicas efetivas, bem como limitações de disponibilidade, tempo, espaço e formação. (Sandra).

Reflexão 30

Capacitação para cada especificidade. (Oyá).

Outros pontos recorrentes nas respostas foram a escassez de tempo para se dedicar a preparar as aulas e atividades e a falta de recursos didáticos, fator pontuado nas categorias aqui já discutidas.

Reflexão 31

Individualmente: mobilizar recursos adequados e de qualidade para os estudantes; saber se de fato estou incluindo (e não excluindo), não manter um discurso ou, principalmente, atitudes excludentes. (Cláudia).

Reflexão 32

Muitos alunos e planejamentos de atividades com recursos didáticos apropriados. Tenho usado bastante aulas em vídeo. (Vygotsky).

Reflexão 33

Pouco tempo para me dedicar. (Cacau).

A disponibilidade e a abertura individual, a estrutura organizacional da escola, a falta de profissional de apoio e a ausência de políticas públicas para a educação inclusiva também foram citadas.

Reflexão 34

Na comunidade escolar como um todo, observo a dificuldade das pessoas em considerar que os sujeitos são diferentes, que não aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. (Cláudia).

Reflexão 35

Apoio. É fundamental ter apoio dos monitores. Ainda mais nesse contexto pós-isolamento, em que as turmas estão ainda mais diversas nas suas necessidades de suporte do professor. (Ana).

A pergunta: para você, o que é a educação inclusiva? Foi feita aos participantes da pesquisa antes e depois do curso de formação docente. As respostas iniciais dos participantes indicavam a preocupação com a atenção às diferenças, o que já abre portas para considerar a flexibilização de tempos, espaços e formas de ensino na escola. Uma resposta que se diferenciou foi a de Vygotsky, onde a educação inclusiva era concebida como uma educação que supria as faltas dos estudantes com deficiência, característica de um olhar biomédico baseado em um padrão normativo.

A leitura das duas respostas a seguir nos indica alguns movimentos de concepção elaboradas durante o curso, assim como a agregação de novos conceitos. Ana transitou de um olhar particular para o coletivo, colocando como responsabilidade do professor proporcionar recursos para que todos possam participar e aprender.

Reflexão 36

Atender às necessidades individuais para a aprendizagem. (Ana, antes do curso).

Reflexão 37

É a capacidade de oferecer ferramentas para estimular alunos com diferentes perfis a aprender. (Ana, depois do curso).

Cláudia introduziu no conceito de Educação Inclusiva o conceito de barreiras e a diversificação das formas de ensino, explicitando a apropriação do MSD e do DUA.

Reflexão 38

Educação inclusiva é aquela que acontece de forma individual e, principalmente, coletiva; é uma educação que enxerga o sujeito na sua totalidade e com suas diferenças; mobiliza recursos, formas de organização para que todos possam aprender em seus diferentes tempos e espaços. (Cláudia, antes do curso).

Reflexão 39

É tentar derrubar as barreiras de aprendizagem que limitam ou impedem a participação dos sujeitos; pensar diferentes formas/ práticas/ estratégias de trabalho. (Cláudia, depois do curso).

Conceição relatou que o conceito de educação inclusiva é para todos, mas agregou a ele a importância de conhecermos e pensarmos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Após o curso, destacou a importância da convivência e interação em sala de aula e inseriu a família e o Estado como responsáveis por promover uma educação inclusiva.

Reflexão 40

Uma educação para todos, todas, todes. Uma educação horizontal, que respeite as diferenças e que valorize e cuide do meio ambiente. (Conceição, antes do curso).

Reflexão 41

Educação inclusiva parte do compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem levando em conta as diversidades e as subjetividades humanas e, a partir dessa compreensão, buscar suporte de conhecimento, apoio pedagógico na instituição de ensino, da família e do Estado para

elaborar atividades e convivências de sala de aula e de escola. (Conceição, depois do curso).

A participante Vygotsky transformou seu conceito de educação inclusiva, pois partiu do entendimento de uma educação supridora de faltas para um processo em que todos participam, aprendem e se desenvolvem.

Reflexão 42

Que acolhe aqueles que precisam suprir suas necessidades/faltas. (Vygotsky, antes do curso).

Reflexão 43

Uma aula onde todos podem exercitar suas aprendizagens e se desenvolver sempre um pouco mais. (Vygotsky, depois do curso).

Como pesquisadora, tive o privilégio de acompanhar a construção das reflexões dos participantes durante o curso, em vê-los expressar que a escola tem que ser uma obra de arte construída a muitas mãos, que a escola não se transforma individualmente, que escola é grupo, é bando. E que fazer uma educação que seja inclusiva depende de um projeto coletivo, que deve ter como base a transformação dos entendimentos sobre deficiência, ensino e aprendizagem.

Um ponto explicitado por todos os participantes foi a oportunidade de ter aulas com pessoas com deficiência, pois a presença, o discurso, a experiência viraram vivência, partilha e currículo, desfazendo preconceitos.

Sandra, participante com experiência em pesquisa, comentou sobre a validade do objetivo da pesquisa e de como o processo foi desenvolvido de forma significativa: trazer uma proposta de estudo, discutir essa proposta, trazer elementos de formação para um coletivo e escutar o coletivo, que devolveu uma aprendizagem.

Reflexão 44

Eu não seria capaz de pensar junto com as colegas do curso de formação nessas possibilidades de uma escola a partir de um desenho universal se eu não tivesse participado dessa formação. Acho muito bacana o curso virar um produto e ser socializado com outras escolas. (Sandra).

Cláudia comentou que gostou muito de ter participado dos encontros síncronos e da possibilidade de assisti-los assincronamente.

Reflexão 45

Espero ter andado alguns passinhos para desfazer preconceitos e poder rever minha postura social, de trabalho, enfim, de ser humano. (Cláudia).

Conceição comentou sobre o curso como um todo e as contribuições que os conteúdos e conceitos deram para sua composição enquanto professora.

Reflexão 46

O curso deu acesso a novos conhecimentos e pressupostos, da questão da inclusão e de ter diferentes formas de acessar os conhecimentos e de apresentar os conteúdos de diferentes formas, em diferentes linguagens. O curso nos ensinou que existem diferentes formas de acessar o conhecimento, o que é bem profundo. Como diriam os Racionais, “daria um filme”. Incluir é necessário e possível. (Conceição).

8.5 E as PANC?

Conversamos sobre o lugar das PANC na nova proposta de produção do grupo a partir do curso. A pesquisa foi gestada no antigo contexto da EMEF Judith, quando havia um trabalho em desenvolvimento de horta urbana, sustentabilidade e ecoalfabetização vinculadas ao LIAU. Porém, o professor esteve afastado por motivo de saúde durante toda a pesquisa e o trabalho não teve continuidade. Os participantes do curso de formação falaram que o encontro sobre as PANC contribuiu nas discussões para percebermos o quanto os padrões e normativas de alimentação nos limitam e nos engessam na lógica capitalista de agricultura extensiva e monótona, assim como nos limita nas práticas educativas inclusivas. Essa questão, voltada à escola, nos mostra a necessidade de estarmos atentos para fazer uma escola não convencional, porque fazer uma escola inclusiva é quebrar padrões e convenções. Os participantes também falaram que, com as PANC inseridas no conteúdo do curso, ampliaram o olhar sobre a temática e o conceito de não convencional.

Vygotsky também pontuou que o fato da escola ter um trabalho de AEE que busca desenvolvê-lo fora dos padrões do município (centrado no atendimento do estudante em sala de recursos no contraturno), que busca articulação com os professores e as disciplinas, e que organizou e ofertou este curso de formação. São fatores que contribuem para que a EMEF Judith esteja em processo de se tornar uma escola não convencional na rede, uma Escola PANC.

8.6 Sugestões e encaminhamentos

Durante o curso, surgiram ideias de ações a serem desenvolvidas na EMEF Judith em prol do desenvolvimento de uma cultura e uma prática pedagógica inclusivas. São elas:

- a) inserir o MSD no PPP e no currículo da escola, a ser com todo o ensino fundamental como tema transversal;
- b) sistematização do projeto de salas ambiente para as turmas dos anos finais do ensino fundamental;
- c) ampliar as relações com a comunidade;
- d) desenvolver projetos de iniciação científica sobre as questões da deficiência em intersecção com outros projetos da escola e das lutas sociais (racismo, machismo, LGBTQIA+fobia, misturando estudantes de diferentes faixas etárias, com e sem deficiência);
- e) elaborar um projeto Escola Pesquisadora, manter o grupo estudando e aprofundando o estudo do DUA, buscando parcerias com grupos de estudos e universidades;
- f) divulgar para a comunidade escolar a hashtag #écapacitismoquando e histórias de pessoas com deficiência.

9 PRODUTO EDUCACIONAL

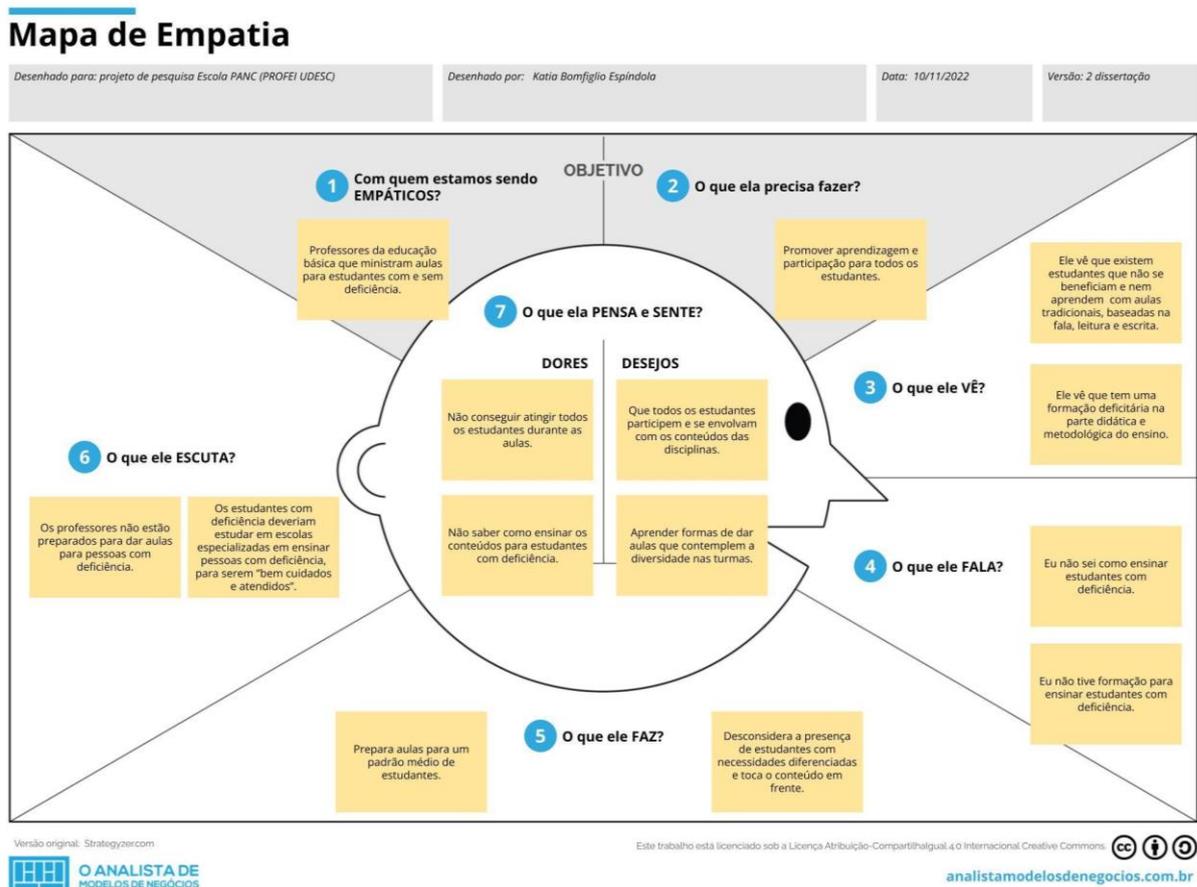
A LBI (Lei nº 13.146/2015) prevê no artigo 28, inciso I, que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o sistema educacional de ensino, que deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades. Para tanto, prevê a realização de “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (inciso VI) e “a realização de programas de formação inicial e continuada de professores” (inciso X).

O Plano Municipal de Educação de Porto Alegre 2015-2025 (Lei nº 11.858/2015) aponta como estratégia a ser desenvolvida a ampliação da formação continuada dos professores nas temáticas dos direitos humanos, diversidade e inclusão, com o que o curso de formação docente desenvolvido na pesquisa buscou colaborar.

9.1 Mapa de empatia e persona

A construção da *persona* é um instrumento importante para a elaboração e a assertividade de um produto educacional, pois nos propicia pensar nos usuários e elaborar soluções empáticas e com coerência para o público ao qual é destinado. A *persona* é um personagem fictício, que representa os diferentes tipos de potenciais usuários do produto educacional. Uma das ferramentas para a construção da *persona* é o preenchimento do mapa de empatia, criado pela Design Thinking Xplane, uma ferramenta que auxilia a pensar na perspectiva do outro, num processo de se colocar no lugar do público. Segue a *persona* elaborada para a organização do curso (Figura 36).

Figura 36 – Mapa de empatia do público-alvo do curso de formação



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Descrição resumida da Figura 36: mapa de empatia do público em potencial do curso. Ao centro está desenhado um rosto de perfil, com caixas de texto dentro. Ao redor do perfil, caixas de texto com perguntas a serem respondidas. Fim da descrição.

9.2 Descrição do produto educacional

O produto educacional produzido é um curso de formação docente na modalidade a distância, voltado para os profissionais da educação básica.

Nome do curso: O Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva do Modelo Social da Deficiência: poéticas e políticas para transformar o planejamento na escola inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; DUA; modelo social da deficiência.

Carga horária: 20 horas.

Número de aulas síncronas: 8.

Duração das aulas síncronas: 120 minutos.

Periodicidade dos encontros síncronos: semanais.

Periodicidade das atividades assíncronas: semanais.

Atividades assíncronas: cada participante deve escolher um dos materiais postados no site após cada encontro síncrono. Deve postar um comentário no fórum do Moodle.

Sugestão de professoras formadoras: Ana Cristina Bergalo, Debora Marques Gomes, Eloísa Barcellos de Lima, Geisa Letícia Kempfer Böck, Laureane Marília de Lima Costa, Natália Vieira, Rosângela Kittel e Rita Bersch.

Objetivo geral: apresentar os princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem e o modelo social da deficiência, a fim contribuir para o aprimoramento de ações pedagógicas inclusivas e para o planejamento de aulas acessíveis.

Objetivos específicos:

- a) identificar as diferentes concepções e modelos da deficiência, compreendendo a relevância do modelo social;
- b) compreender os pressupostos, os princípios e as diretrizes do DUA;
- c) identificar os princípios e as diretrizes do DUA;
- d) compreender a relação entre o modelo social da deficiência e a utilização do DUA no planejamento docente;
- e) analisar criticamente a escola contemporânea e os processos de inclusão e exclusão escolar;

f) utilizar o DUA e o modelo social de deficiência para construir um planejamento pedagógico que contemple as diferentes formas e níveis de aprendizagem.

Segue abaixo o quadro 5, que mostra a sequência didática e o cronograma do produto educacional desenvolvido:

Quadro 5 – Sequência didática e cronograma

Sequência Didática	Nome do encontro	Conteúdo programático	Estratégias de ensino	Recursos	Tempo
1	Sondagem de caracterização dos participantes	Caracterização dos participantes do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário enviado por e-mail e grupo de WhatsApp. - Música e letra no início do formulário. 	Formulário eletrônico online Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoCI2oXtMBfVPgPvGUaSI_DGSA_Z6knHRS6yS5TAKamiEAYg/viewform?usp=sf_link	Assíncrono: 30 minutos#
2	Abertura do curso	Apresentação e ambientação no Moodle Leitura do TCLE e gravação do aceite dos participantes Informações gerais sobre o curso Apresentação geral dos conteúdos e esclarecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização do Moodle de forma compartilhada. - Preenchimento de perfil no Moodle. - Leitura compartilhada. - Apresentação de vídeo. - Gravação de áudio. 3 	AVA Moodle Youtube Google Slides	Síncrono: 120 minutos

3	Encontro 1: Concepções, modelo social da deficiência e outros conceitos importantes	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos da deficiência (caritativo, biomédico e social) - Modelo social e suas implicações na prática pedagógica - Capacitismo - Ética do cuidado - Interdependência - Interseccionalidade - Justiça social e justiça da deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de videoclipe. - Apresentação de vídeos. - Aula expositiva e dialogada. 	<p>AVA Moodle</p> <p>Youtube</p> <p>Powerpoint</p>	Síncrono: 120 minutos
4	Encontro 2: Acessibilidade, barreiras e tecnologia assistiva	<ul style="list-style-type: none"> - Legislações: Convenção da ONU e LBI - Conceitos: barreiras, acessibilidade e tecnologia assistiva - Acessibilidade educacional e TA Tecnologia Assistiva e DUA 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de vídeos. - Aula expositiva e dialogada. 	<p>AVA Moodle</p> <p>Powerpoint</p>	Síncrono: 120 minutos
5	Encontro 3: Desenho	- Princípios e diretrizes do	- Apresentação de	AVA Moodle	Síncrono:

	Universal para a Aprendizagem	DUA - Pontos de verificação - Site CAST	vídeos. - Aula expositiva e dialogada.	Powerpoint	120 minutos
6	Encontro 4: Implementando o DUA	DUA na prática do planejamento docente para a educação inclusiva: apresentações de trabalhos práticos do uso do DUA para a educação inclusiva	- Apresentação de vídeos. - Aula expositiva e dialogada.	AVA Moodle Youtube Powerpoint	Síncrono: 120 minutos
7	Encontro 5: revisão dos principais conceitos e organização de atividade baseada no DUA	- Identificação e superação de barreiras no contexto escolar - Princípios do DUA - Produto do curso	- Encontro dialogado. - Fala expositiva. - Organização de grupos de trabalho para pensar em uma atividade, evento ou proposta escolar baseada no DUA.	AVA Moodle Youtube Powerpoint	Síncrono: 120 minutos
8	Encontro 6: apresentação dos trabalhos	Atividades produzidas pelos cursistas baseadas no DUA	- Apresentação das produções dos grupos de trabalho.	AVA Moodle Powerpoint	120 minutos

9	Avaliação Final	Avaliação dos conteúdos do curso	- Formulário enviado por e-mail e grupo de Whatsapp.	Formulário online https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdTtesznOC81aloUqdJl0mxOskQB5brwHW-xh-LPzV2fj4Grw/viewform?usp=sf_link	Assíncrono: 60 minutos
---	-----------------	----------------------------------	--	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Abaixo segue o quadro que traz as sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle, a partir da estrutura construída para o curso de formação docente como resultado de produto educacional desenvolvido (Quadro 6).

Quadro 6 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle:
encontro 1

ENCONTRO 1	
TEXTOS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018, Florianópolis. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas [...] . [S. l.: s. n.], 2018.
2	MELLO, Anahí Guedes de; O., Edu; BACK, Manoella. Teleton, o templo do capacitismo. Portal Catarinas , [S. l.], 03 dez. 2020. Disponível em: https://catarinhas.info/teleton-o-templo-do-capacitismo/ . Acesso em: 11 jan. 2023.
3	COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. Guia “mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania” . [S. l.: s. n.], 2022.
4	LOUZEIRO, Rita. <i>In: Greve dos caminhoneiros, deficiência e a falácia de uma vida independente</i> . [S. l.], 12 jul. 2018. Disponível em: https://abraca.net.br/greve-dos-caminhoneiros-deficiencia-e-a-falacia-de-uma-vida-independente-opiniao-rita-louzeiro/ . Acesso em: 20 fev. 2023.
5	BERNE, Patricia; MORALES, Aurora L.; LANGSTAFF, David; INVALID, Sins. Dez princípios de justiça para deficientes . [S. l.: s. n.]
6	TERTÚLIA INCLUSIVAS NO PAMPA; COSTA, Laureane M. de L.; KITTEL, Rosângela; FERREIRA, Simone de M.; DA SILVA, Solange C. Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva: concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais de educação . [S. l.]: DUA tertúlias. 64 p.
CANÇÕES	
1	BLACK, Dani. O trono do estudar . Intérprete: André Whoong/ Arnaldo Antunes/ Chico Buarque/ Dado Villa-Lobos/ Dani Black / Felipe Catto/ Felipe Roseno /Fernando Anitelli/ Hélio Flanders /Lucas Santtana/ Lucas Silveira / Miranda Kassin/ Paulo Miklos /Pedro Luís/ Tetê Espíndola/ Tiago Iorc/ Tiê/ Xuxa Levy/ Zélia Duncan. São Paulo/ Rio de Janeiro: 12 Dólares (SP), Marini (RJ) e Rockit (RJ), 2015. Disponível em: https://youtu.be/q4-SE_tJ4OM . Acesso em: 20 ago. 2023.
2	SILVA, Jonathan. Samba da utopia. Intérprete: Jonathan Silva. São Paulo: Juá Estúdio, 2018. Disponível em: https://youtu.be/KDXX7m3iB.zc . Acesso em: 15 jul. 2023.

3	ANTUNES, Arnaldo. O real resiste . Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: Estúdio Canto da Coruja, 2019. Disponível em: https://youtu.be/wx_Pd-rpEhc . Acesso em: 30 jul. 2023.
VÍDEOS	
1	Quebrando o Tabu, Você está sendo capacitista? pessoas com deficiência lendo comentários . Youtube, 2020. Disponível em: https://youtu.be/HbXKxbD9HfM . Acesso em: 02 ago. 2023.
2	FIGUEIRA, Emílio, História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil . Youtube, 2021. Disponível em: https://youtu.be/uSZsJs3TN70 . Acesso em: 26 ago. 2023.
3	Instituto Cáue, Por um Brasil anticapacitista e com justiça social . Youtube, 2022. Disponível em: https://youtu.be/7ZIU4EsPYfk . Acesso em: 02 jan. 2023.
4	Neggata, Feminismo negro e pizza: o que é interseccionalidade? Youtube, 2016. Disponível em: https://youtu.be/g6TUADvOuqY . Acesso em: 11 set. 2022.
5	NED UFSC, Módulo 1 - episódio 4 (audiodescrição) Youtube, 2018 Disponível em: https://youtu.be/eUa6YUUBiPA . Acesso em: 15 ago. 2022.
6	NED UFSC, “Módulos de deficiência”, episódio 4 (LIBRAS e legenda) . Youtube, 2018 Disponível em: https://youtu.be/b0pbNuZOxkc . Acesso em: 11 set. 2022.
7	NED UFSC, “Modelos de deficiência”, episódio 5- deficientismo e nomenclatura (audiodescrição) . Youtube, 2018 Disponível em: https://youtu.be/Q40TLokS8Y4 . Acesso em: 14 maio 2022.
8	NED UFSC, “Módulos de deficiência”, episódio 5- deficientismo e nomenclatura (LIBRAS e legenda) . Youtube, 2018 Disponível em: https://youtu.be/TLFEtJTUF3w . Acesso em: 11 set. 2022.
PALESTRAS	
1	HISTÓRIA e concepções da deficiência. Produção: O LEdI vai à Escola: Ciclo de Palestras sobre Deficiência na Educação Palestrante: Débora Marques Gomes/ Laureane Marília de Lima Costa. Portal Educacional, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/fmZ2FxFV39AQ?feature=share . Acesso em: 25 ago. 2022.
2	ÉTICA do cuidado. Produção: O LEdI vai à Escola: Ciclo de Palestras sobre Deficiência na Educação. Palestrante: Ilze Ziberl / Karla Garcia. Portal da Educação, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/n5qaY20McIE?feature=share . Acesso em: 11 ago. 2022.

3	AUTISMO, deficiência e interseccionalidade. Produção: LEdl: Laboratório de Educação Inclusiva. Palestrante: Rita Louzeiro , Luciana Viegas e a mediação de Gisele Salgado. LEdl, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/live/iYLGGYhirz0?feature=share . Acesso em: 26 ago. 2022.
4	O MODELO social da deficiência contrapondo o capacitismo na Educação. Palestrante: Laureane Costa. Youtube: UFG, 2022 Disponível em: https://www.youtube.com/live/SImZnyhTWcg?feature=share . Acesso em: 20 out. 2022.
5	DIVERSIDADE move o mundo. Palestrante: Mariana Rosa. Youtube: NED UFSC, 2018. Disponível em: https://youtu.be/_BhXVwGJDFU . Acesso em: 11 set. 2022.
6	MODELOS Teóricos de deficiência (versão com legenda). Palestrante: Adriano Nuemberg. Youtube: NED UFSC, 2018. Disponível em: https://youtu.be/_BhXVwGJDFU . Acesso em: 11 jun. 2022.
7	MODELOS Teóricos de deficiência (versão com LIBRAS, legenda e audiodescrição). Palestrante: Adriano Nuernberg. Youtube: NED UFSC, 2018 Disponível em: https://youtu.be/kYbV4vCuAqY . Acesso em: 01 ago. 2022.
8	INTENCIONALIDADE e a educação. Produção: O LEdl vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação. Palestrante: Luciana Viegas, Paulo Fabião e Mediação: Paula Helena Lopes. Youtube: Portal Educacional, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/hmlZdCKJGMU?feature=share . Acesso em: 01 ago. 2022.
9	PRÁTICAS anticapacitistas na Educação. Produção: Ciclo de Palestras: Estudos da Deficiência na Educação. Palestrante: Camila Alves. Youtube: Portal da Educação, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/live/wlvFgyW95-4?feature=share . Acesso em: 01 ago. 2022.
10	COMPREENDENDO a deficiência. Palestrante: Tom Shakespeare. Youtube: Acessibilidade e inclusão-UFMG, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/live/AhGZhz2Pplc?feature=share . Acesso em: 15 set. 2022.
11	DEFICIÊNCIA Visual e Capacitismo. Palestrante: Camila Araújo Alves. Youtube: Pesquisar COM, 2019. Disponível em: https://youtu.be/9xCsekzo39U . Acesso em: 17 maio 2022.
12	Capacitismo e educação inclusiva. Palestrante: Alexandre Mapurunga e a Dra Geny Lustosa. Mediação do Dr. Odir Züge Jr. Youtube: LEdl, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/live/c39O8M9QPTY?feature=share . Acesso

	em: 11 set. 2022.
FILMES E SÉRIES	
1	<p>Crip Camp: revolução pela inclusão, disponível na Netflix</p> <p>Margarita com canudinho, disponível na Netflix</p> <p>37 segundos, disponível na Netflix</p> <p>The fundamentals of caring, disponível na Netflix</p> <p>Special, disponível na Netflix</p> <p>3%, disponível na Netflix</p> <p>Amor no espectro, disponível na Netflix</p> <p>The sound of metal, disponível na Amazon Prime</p> <p>Amigos para sempre, disponível na Amazon Prime</p> <p>As we see it, disponível na Amazon Prime</p> <p>História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, disponível no youtube - https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70</p> <p>Desmontagem: pudesse ser apenas um enigma, disponível no youtube - https://www.youtube.com/watch?v=2evBcuGYJ5A</p> <p>Eu não quero voltar sozinho (curta metragem), disponível no youtube com audiodescrição - https://www.youtube.com/watch?v=FkNoXubidmk com legendas - https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl&t=120s</p> <p>Um momento pode mudar tudo, disponível no youtube - https://www.youtube.com/watch?v=dUWACFTrWKw</p> <p>Hoje eu quero voltar sozinho, disponível no facebook - https://www.facebook.com/filmesLGBTonline/videos/hoje-eu-quero-voltar-sozinho/567799810629752/</p>
PODCASTS	
1	<p>Narrando utopias. Portal Catarinas. Disponível em: https://open.spotify.com/show/3jNTtRKWln3UKE5ohGrQ0f?si=09b30190ef6046d5&nd=1</p>

Quadro 7 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle:
encontro 2

ENCONTRO 2	
TEXTOS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, n. Coleção MEC - Fascículo 6. 31 maio 2010.
2	BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva . Porto Alegre, 2017.
3	BERSCH, Rita. Recursos pedagógicos acessíveis: tecnologia assistiva (TA) e processo de avaliação nas escolas . Porto Alegre, 2013.
CANÇÕES	
1	Emicida. AmarElo . Compositor: Emicida. Intérprete: Emicida /Major/ Pablo Vittar. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: https://youtu.be/PTDgP3BDPIU . Acesso em: 01 ago. 2022.
VÍDEOS	
1	TVE Repórter - Tecnologias Assistivas. Produção: Youtube: Assistiva Tecnologia e Educação, 2016. Disponível em: https://youtu.be/K0ahTlt6wBE . Acesso em: 01 de ago. 2022.
2	ACESSIBILIDADE ao computador - Introdução. Produção: Youtube : Assistiva Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: https://youtu.be/FzuAdg-fYgU . Acesso em: 01 ago. 2022.
3	PAPO Reto #6 - Tecnologia assistiva na escola inclusiva. Produção: Youtube : Lepad Unicamp, 2020. Disponível em: https://youtu.be/rS6-cfQ-mio . Acesso em: 01 ago. 2022.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 8 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle:
encontro 3.

ENCONTRO 3	
TEXTO	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Desenho universal para aprendizagem: princípios e diretrizes . Ledi Udesc, 8 set. 2022.

2	BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. Revista Educação, Artes e Inclusão , Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf . Acesso em: 26 jul. 2022.
3	PEQUENO SILVA, Gildasio. Guia de boas práticas educativas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem. 1. ed. Várzea Grande/MT, 2020. ISBN 9786500040142.
4	BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Orientações para aplicabilidade do desenho universal para aprendizagem (DUA) . Esse material foi traduzido e adaptado do site udloncampus.org . Tal material deu suporte no planejamento do curso de extensão no qual foi realizada a pesquisa de doutorado intitulada "As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação a Distância".
5	Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem
6	SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial , Bauru, SP, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.
CANÇÕES	
1	ANTUNES, Arnaldo, Ortinho. A Casa é sua . Intérprete: Audiodescrição. São Paulo: Rosa Celeste, 2013. Disponível em: https://youtu.be/Y-xVpQ1KRWw . Acesso em: 02 set. 2022.
2	DAZARANHA. O cubo . Intérprete: Dazaranha e Camerata Florianópolis. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://youtu.be/zLM8E6E3SKU . Acesso em: 02 set. 2022.
VÍDEOS E PALESTRAS	
1	Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. Produção: Youtube : Rosemy da Silva Nascimento. Apresentação/Mediação: Prof ^a Dr ^a Rosemy Nascimento/ Mediador: Prof. Me. João Daniel Martins, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/live/BPINMyJp7OA?feature=share . Acesso em: 02 set. 2022.
2	DESENHO Universal na Aprendizagem - Estrutura das Orientações. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/_pU7KESfRd0 . Acesso em: 02 set. 2022.
3	UM RESUMO do Design Universal para Aprendizagem. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2016. Disponível em:

	https://youtu.be/fsYuXqqiQRA . Acesso em: 02 set. 2022.
4	DESIGN Universal na Aprendizagem - Princípios e Práticas. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/ejY9Eeyy60Q . Acesso em: 02 set. 2022.
5	AS DIRETRIZES do Design Universal na Aprendizagem. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/H4ctUr2Rols . Acesso em: 02 set. 2022.
6	ORIENTAÇÕES do DUA em Prática - 6ª série - Ciências. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/vxpXN42nUTA . Acesso em: 02 set. 2022.
7	DIRETRIZES do DUA em Prática - 5ª Série - Arte da Linguagem. Produção: Youtube: Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/44UCnq4UGKI . Acesso em 02 set. 2022.
8	DESENHO Universal para a Aprendizagem - Long Story Shortz. Produção: Youtube :Assistiva Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: https://youtu.be/9rSR0TOi4-o . Acesso em: 02 set. 2022.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 9 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle:
encontro 4.

ENCONTRO 4	
TEXTOS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	Artigo Projeto DUA/COAMAR/UFSC “Ações pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada dos participantes do projeto DUA/Coamar/UFSC e a produção de materiais e recursos acessíveis” de Eloisa Barcellos de Lima, Simone De Mamann Ferreira, Lucas Yuri Ferraz e Mayara Amanda Pereira, no livro “Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado” – Organizadoras: Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivaleta Beche e Laureane Marília de Lima Costa. – Florianópolis: UDESC, 2022. Disponível em https://duacoamar.paginas.ufsc.br/
2	BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância . 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

3	ZIMMERMANN , Narjara; KITTE, Rosângela Kittel. REDE DE APOIO À DOCÊNCIA INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: Os desafios da educação inclusiva no contexto da sala de aula. Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar.
4	FONSECA DE CARVALHO, José Sérgio. Do Mestre Ignorante ao Iniciador: forma escolar e emancipação intelectual. Educação & Realidade v. 45, n. 2, e 91817. Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. a, 2020.
5	CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8º, 2018. O TRABALHO COLABORATIVO NA ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.
VÍDEOS	
1	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PRÁTICA EDUCATIVA. Produção: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE)/ UFSC. Palestrante: Profª Eloisa Barcellos de Lima. Youtube: [s. n.], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/live/qrQIG-UQURA?feature=share .
PALESTRAS	
1	DANIEL Pennac (romancista e professor) / Conselhos. Produção: Youtube: Ana Margarida: [s. n.], 2018. Disponível em: https://youtu.be/RMH2snBmkaA .
2	O TRABALHO colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial - Introdução (LIBRAS). Produção: Eduplay: [s. n.], 2021. Disponível em: https://eduplay.rnp.br/portal/video/117099 .
3	O TRABALHO colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial - da teoria à prática. Produção: Eduplay: [s. n.], 2021. Disponível em: https://eduplay.rnp.br/portal/video/144442 .
4	CAPACITISMO. Produção: Youtube: Vai uma mãozinha aí? Youtube 2016. Disponível em: https://youtu.be/iTLBZkzqtpk .
5	CORAGEM para pedir ajuda: Bernardo Toro no TEDxAmazônia. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: https://youtu.be/7oUUTuOx3eU .
6	Paulo Freire, um homem do mundo. A FORMAÇÃO do pensamento. Sesc tv. Disponível em: https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/
PODCASTS	
	PODCAST Trampapo #27 PcD e o mito da incapacidade. Youtube: [s. n.], 2021. Disponível em: https://youtu.be/-wZZptFdKro

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 10 – Sugestões de conteúdos e bibliografias a serem hospedadas no Moodle: encontro 5.

ENCONTRO 5	
TEXTOS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	LISPECTOR, Clarice. <i>Dá-me a tua mão: Dá-me a tua mão</i> . In: RIBEIRO, Sidarta. <i>Sonho manifesto</i> . [S. l.]: Companhia das Letras, 2022. ISBN 9786559212132.
2	Plantas alimentícias não convencionais (PANCs): hortaliças espontâneas e nativas / organização de Marília Elisa Becker Kelen et al. -- 1. ed. -- Porto Alegre: UFRGS, 2015. 44 p. : il. color. ISBN 978-85-66106-63-3
3	HORTAS URBANAS MORADIA URBANA COM TECNOLOGIA SOCIAL: Projeto Moradia Urbana com Tecnologia Social. [S. l.]: Instituto Polis.
4	UM CARDÁPIO mais PANC: conheça as plantas alimentícias não convencionais Leia mais em: https://saude.abril.com.br/alimentacao/um-cardapio-mais-panc-conheca-as-plantas-alimenticias-nao-convencionais/ . Veja Saúde, [S. l.], p., 26 ago. 2021.
VÍDEOS	
1	Ewé de Òsányin:o segredo das folhas- ANIMAÇÃO https://youtu.be/rWIKubpZtfc
2	PLANTAS Alimentícias Não Convencionais - PANCS Bela Gil entrevista Valdely Kinupp. Youtube: Canal da Bela. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: https://youtu.be/ntvnlwipBc .
3	PANC - Parte 1 - Plantas Alimentícias Não Convencionais. Produção: Youtube: Medical TV. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://youtu.be/Rx86du_xlk0 .
EBOOKS	
1	CORRÊA, Ana Alice Silveira. <i>Oficina PANC -Módulo II Folhas: Cozinhando com PANC : Promovendo uma alimentação de qualidade e saudável</i> . [S. l.: s. n.], 2018. <i>E-book</i> .
2	RANIERI, Guilherme Reis. <i>Guia prático sobre PANCs : plantas alimentícias não convencionais</i> . 1. ed. São Paulo: Instituto Kairós, 2017. ISBN 9788599515086.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da pesquisa, podemos inferir que o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem a diversidade humana depende do investimento em processos formativos que façam uma discussão filosófica, sociológica e pedagógica e que se afaste da concepção biomédica da deficiência. O modelo social da deficiência demonstrou ter grande potencial de sensibilizar os docentes sobre os perigos e a implicação de um olhar clínico na educação e o DUA foi percebido como um conhecimento que abre possibilidades de transformação das práticas educativas. Na pesquisa, o MSD auxiliou na análise crítica e na transformação das bases conceituais do que se pensa e entende sobre a deficiência. Os participantes compreenderam que se estivermos focados na lesão, seguiremos justificando o fracasso escolar ou a separação em uma escola especial como uma responsabilidade do sujeito, o que não abre brechas para repensar a organização da escola como um todo.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (DINIZ, 2007, p. 4).

Cabe ressaltar que sabemos que a formação docente é de suma importância, mas ela é uma ação num contexto mais amplo e depende de uma série de fatores externos às escolas.

Se perspectivas claras para a formação inicial e continuada de professores, bem como a consideração de características integrantes de seu exercício profissional, de seu trabalho nas escolas, são importantes para a construção da valorização desse trabalho, elas não esgotam a discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade. Do ponto de vista social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas à instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação. (GATTI *et al.*, 2019, p. 42).

O DUA como uma proposta de organização das práticas pedagógicas foi bem acolhido pelo grupo que participou do curso de formação, que demonstrou interesse

e projetou os princípios e diretrizes para o contexto escolar onde trabalhavam, com vistas a qualificar a ação educativa para a diversidade.

[...] o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de educação inclusiva, uma vez que se entende que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem. Desse modo, conclui-se que o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas os desenhos e os caminhos para se chegar à aprendizagem são múltiplos. (ZERBATO, 2018, p. 61).

Uma das consequências importantes do curso de formação foi a percepção de que educação inclusiva se faz na e com a coletividade. Juntos, com políticas públicas que fomentem e deem condições de possibilidade para o aprimoramento do trabalho educativo, caminharemos no sentido de tornar efetivas as condições necessárias para contemplar a aprendizagem de todos e de cada um, a fim de que haja um reconhecimento político, ético e estético da diferença. A educação necessita transitar do pensamento normativo para um pensamento pautado pela diferença.

A formação de professores e gestores precisa ser um trabalho com foco na diferença, como princípio fundamental para a educação escolar. Um trabalho de formação em que se crie um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente e que os despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos. Uma formação voltada para a superação de mecanismos de exclusão, da perspectiva essencialista e da cultura escolar excludente. “Isso implica a necessidade de desenvolver instrumentos de formação de educadores(as), teóricos e práticos, que abordem outras modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 74). (MACHADO, 2021, p. 36).

O curso de formação docente desenvolvido foi avaliado pelos participantes em relação ao seu conteúdo. O próximo passo de qualificação deste produto educacional será a análise da estrutura metodológica como um curso a distância, que será realizado nos meses de junho e julho do corrente ano, em um curso de formação de aprimoramento de professores da educação básica no Canadá promovido pela CAPES. A estrutura do curso contemplou bastante o princípio da representação do DUA e consideramos necessário intensificar a presença do princípio do engajamento e da ação e expressão. Afinal, teoria e produto devem potencializar um ao outro. Outro objetivo é ampliar as estratégias e recursos de acessibilidade.

Após a qualificação do curso de formação docente, ele será novamente aplicado na rede municipal de ensino como uma forma de retorno do investimento público realizado no produto e na profissional da educação. Portanto, nessa dissertação, apresentamos a gestação e o nascimento de um curso com potencial de ter vida longa e impactar positivamente a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AIDAR, Laura. **Vida e obra de Leonardo da Vinci**. [São Paulo?]: Toda Matéria, [2011?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/vida-e-obra-de-leonardo-da-vinci/>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- BARNARD CENTER FOR RESEARCH ON WOMEN. **My body doesn't oppress me, society does**. [S. l.]: Youtube, 2017. 9 maio 2017. Disponível em: <https://youtu.be/7r0MiGWQY2g>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BARNES, C. The social model of disability: valuable or irrelevant? *In*: WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. **The routledge handbook of disability studies**. London: Routledge, 2012. p. 12-29.
- BESSONE, Magali. Exclusão. *In*: MONTANDON, Alain (Org). **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: Senac, 2011. p. 1089-1102.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB, 2018. p. 1-10.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. 70 p.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso: em 11 nov. 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União [TCU]. **Relatório de Políticas e Programas de Governo: Plano Viver sem Limite**. Brasília: TCU, [2017]. Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/relatorio-de-politicas/2018/plano-viver-sem-limite.htm#:~:text=Governan%C3%A7a%20do%20Plano%20Viver%20sem,apresentaram%20n%C3%ADvel%20intermedi%C3%A1rio%20de%20maturidade>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Documento da Área de Ensino**, 2016. (MPC II).

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso: em 10 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível**: manual do Programa Escola Acessível [recurso eletrônico]. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem limite**: Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011c. *E-book*. Disponível em: www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso: em 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Acesso: em 03 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: apresentação. [Brasília]: Ministério da Educação, c2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-aco-es?id=250>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de educação inclusiva**. [Brasília]: Ministério da Educação, [2008b?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: em 05 set. 2021.

BRASIL. [LDBN] **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

CABRAL, Leonardo S. A.; SILVA, Aline Maira. Desafios para formação de professores em Educação Especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-72, set. 2017.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism**. Palgrave Macmillan: Londres, 2009.

CAPES. **Documento de Área**: Ensino. Brasília, 2016.

CAST. **Who we are**: about Cast. Massachusetts: CAST, EUA, 2023. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2.** [S. l.]: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 01 maio 2023.

CASTRO, Rafael Fonseca de. Intervenções pedagógicas: formação pela pesquisa de sul a norte do Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 11, p. 01-16. 2021.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura.** Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2006.

COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade:** reconfigurando o corpo e a sociedade. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI, 2020.

CONNOR, David J.; GABEL, Susan L. "Crippling" the curriculum through academic activism: working toward increasing global exchanges to reframe (dis)ability and education. **Equity et excellence in education**, Londres, v. 46, n. 1, p. 100-118, fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2020**, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 19 mar. 2023.

CROW, L. Including all of our lives: renewing the social model of disability. *In*: MORRIS, J. (ed.). **Encounters with strangers: feminism and disability.** Londres: Women's Press, 1992. p. 1-21.

DAMIANI, Magda *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p.155-172.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. *In*: **Lógica do Sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 259-271.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência;** 2023; São Paulo. p. 5.

DINIZ, Debora. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

DINIZ, Debora. **O que é a deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis 28**, Brasília, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FERRAZ, Ricardo. **Não somos E.T.** [Charge]. [S. l.]: Splash UOL, 18 abr. 2021. Blog. Charge, il. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/04/18/cartunista-expoe-dificuldades-e-falas-ofensivas-a-deficientes-com-charges.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. 6a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Soberania e disciplina**. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

FOUCAULT, Michel. **Les anormaux**. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1999e.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURIEL, A. C. da Matta; MENDONÇA, A. P. B.; SILVA, R. M. **Recursos Educacionais Abertos: conceitos e princípios**. Organização Pan-Americana da saúde e Organização Mundial da Saúde, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Editora Papirus, 1990.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Ceará/Piauí: Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

INEP. **Censo escolar 2020**. Brasília, 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de indicadores da educação especial**. [S. l.]: Diversa, c2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências, **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.

KATZ, Jennifer. The three-block model of universal design for learning implementation in a high school. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, [Saskatoon, Canadá], v. 141, p. 1-28, maio 2013.

KINUPP, Valdely Ferreira; LORENZI, Harri. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil**: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Adelina. Torturas medievais: 22 técnicas assustadoras usadas na Idade Média. **Segredos do Mundo**, Goiás, 15 maio 2021. Blog. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/torturas-medievais/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In*: 7. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. **Atas**. Fortaleza, 2018. p. 330-339.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2021a. p. 18-46.

MACHADO, Rosângela. Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça. *In*: BOCCIOLESI, Enrico e ORRÚ, Silvia Ester. **Somos todos diferentes!** Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021b. *Ebook*. p. 171-494.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999, 14 ed.

MAIA, Antonio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. *In*: MORAES, Marcia *et al.* (org.) **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 21-50.

MELLO, Anahí Guedes de; O., Edu; BACK, Manoella. Teleton, o templo do capacitismo. **Portal Catarinas**, [S. l.], 03 dez. 2020. Disponível em: <https://catarinas.info/teleton-o-templo-do-capacitismo/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [Rio de Janeiro], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

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

MENDES, Eniceia. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: S. L. VICTOR, A. B. VIEIRA, I. MARTINS (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. p. 60-83. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Massachusetts: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://clusive.cast.org/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MINGUS, Mia. Reflections on an opening: disability justice and creating collective access in Detroit. **Leaving Evidence**, [S. l.], 23 ago. 2010. Blog. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2010/08/23/reflections-on-an-opening-disability-justice-and-creating-collective-access-in-detroit/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Márcia e KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa COM Pessoas com Deficiência Visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-52.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORRIS, Jenny. **Feminism, gender and disability**. Text of a paper presented at a seminar in Sydney, Australia, 1998.

NELSON, Loui Lord. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 2014.

NUERNBERG, Adriano. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2021. p. 47-62.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA, Hamilton. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**. [Bahia?]: Blog Casadaptada, 2017. Disponível em: <https://casadaptada.com.br/2017/01/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amália R.; MUNSTER, Mey de Abreu; GONÇALVES, Adriana G. Desenho Universal para Aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 25, n. 4, p. 675-690, out./dez. 2019.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. p. 17-31.

PEIXOTO, Ariane; MAIA, Leonor (org.). **Manual de Procedimentos para Herbários**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. Disponível em: http://inct.florabrazil.net/wp-content/uploads/2013/11/Manual_Herbario.pdf Acesso em: 03 mar. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia; ANPEd, 2021.

PLETSCH, Márcia. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PLETSCH, Márcia *et al.* A Diferenciação Curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem Como Princípios Para A Inclusão Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 81, p. 1-25, ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898089>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislações, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRAIS, Jaqueline; STEIN, Jorama; VITALIANO, Célia. Desenho Universal para a Aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

ROSA, Joseane. **Homem Vitruviano**. [S. l.]: Educa+Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/homem-vitruviano>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD. 2002.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. Marília, 2016.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. In: *Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 8, dez. 1997. p. 03-15.

SILVA, Edna de Mello. **Introdução ao roteiro de vídeo (e-book)**. UNIFESP.

SWAIN, John *et al.* **Disabling Barriers: enabling environments**. Ed. Sage, 2004.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna 2020.

TOLEDO, Renata e JACOBI, Pedro. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

UNIVERSIDADE DE MARINGÁ. **Sobre o PROFEI**. Disponível em: <http://www.profei.uem.br/administracao>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Rethinking disability: a disability studies approach to inclusive practices**. Nova York, Londres: Routledge, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VITAL, Andréa; RUBIM, Dulcinéia *et al.* **A interdisciplinaridade no contexto da inclusão escolar**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, vol.8, 2008. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Cad2008.5_A_INTERDISCIPLINARIDADE_NO_CONTE_XTO_DA_INCLUSAO_ESCOLAR.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

WOLBRING, Gregor. The politics of ableism. **Society for International Development**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 252-258, jun. 2008.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

Ana Paula Zerbato; Eniceia Gonçalvez Mendes. O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. In: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE Educação Especial, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/o-uso-do-desenho-universal-para-aprendizagem-na-elaboracao-de-atividades-inclusi?lang=pt-br>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Eniceia. O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. **Anais [...]** 7. Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2016.

APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

2060/0203_13.26

Curso de Formação Docente Pesquisa Escola PANC

Curso de Formação Docente Pesquisa Escola PANC

Preencha o formulário a fim de demonstrar interesse em participar do curso "O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Modelo Social da Deficiência: contribuições para a educação inclusiva".

Precisaremos de apenas quatro (4) informações: nome completo, data de nascimento, CPF e endereço de e-mail. Utilizaremos seus dados para inscrevê-la(o) na plataforma MOODLE, onde o curso online acontecerá.

As imagens que acompanham o formulário são pictogramas da biblioteca de símbolos e recursos para Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) do Portal ARASAAC (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa). Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são formas de expressão diferentes da linguagem falada, que visam aumentar (aumentativos) e/ou compensar dificuldades (alternativos) de comunicação e linguagem de muitas pessoas com deficiência. Seja muito bem vinda(o) a esse coletivo de estudos e aprendizagens. Obrigada por participar!

2060/0203_13.26

Curso de Formação Docente Pesquisa Escola PANC

1- NOME COMPLETO:



https://docs.google.com/forms/d/18H6YK0W3X1UCZ3R7FD_6D846F4P7QdVZaQumTtve6d/

18

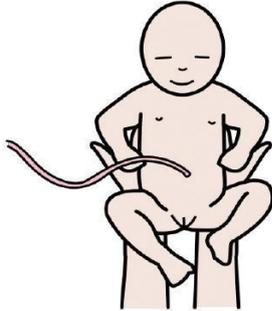
https://docs.google.com/forms/d/18H6YK0W3X1UCZ3R7FD_6D846F4P7QdVZaQumTtve6d/

32

2060/0203_13.26

Curso de Formação Docente Pesquisa Escola PANC

2- DATA DE NASCIMENTO:



Example: January 7, 2019

2060/0203_13.26

Curso de Formação Docente Pesquisa Escola PANC

3- NÚMERO DO CPF:



https://docs.google.com/forms/d/18H6YK0W3X1UCZ3R7FD_6D846F4P7QdVZaQumTtve6d/

33

https://docs.google.com/forms/d/18H6YK0W3X1UCZ3R7FD_6D846F4P7QdVZaQumTtve6d/

40

1060-1012_11.26 Curso de Formação Docente Progressiva Séc. XXI

4- ENDEREÇO DE E-MAIL:



This content is neither created nor endorsed by Google.
Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/18-H8E1H0E3-X1LGD3WFPD-8D9J4F-P4F0wVZzq6n4Th0u4d/>

33

Fonte: Elaborada pela autora, (2023).

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE SONDAAGEM E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

Este formulário tem por objetivo construir um retrato do coletivo docente que irá participar do curso de formação "**O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Modelo Social da Deficiência: contribuições para a educação inclusiva**".

O curso é parte do projeto de pesquisa "Escola PANC: uma experiência interdisciplinar a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva do modelo social da deficiência", vinculado ao Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede.

Agradeço a tua atenção e o teu tempo!

Atenciosamente,
Katia Bomfiglio Espíndola

* Indicates required question

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

Inclassificáveis

Arnaldo Antunes

que preto, que branco, que índio o quê?
 que branco, que índio , que preto o quê?
 que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?
 branco índio preto o quê?
 índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
 cafuzos pardos mamelucos sararás
 crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
 ameriquítalos luso nipo caboclos
 orientupis orientupis
 iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos
 inclassificáveis

não tem um, tem dois,
 não tem dois, tem três,
 não tem lei, tem leis,
 não tem vez, tem vezes,
 não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
 cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
 americanataís yorubárbaros.

somos o que somos
 inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
 que branco, que índio , que preto o quê?
 que índio, que preto, que branco o quê?

não tem um, tem dois,

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

não tem dois, tem três,
 não tem lei, tem leis,
 não tem vez, tem vezes,
 não tem deus, tem deuses,
 não tem cor, tem cores,

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos
 yorubárbaros carataís
 caribocarijós orientapuias
 mamemulatos tropicaburés
 chibarrosados mesticigenados
 oxigenados debaixo do sol

© Rosa Celeste (Universal Music Publishing)

66738954, CD "O Silêncio", Arnaldo Antunes, BMG, 1996
 e CD "Focus - O essencial de Arnaldo Antunes", BMG, 1999
 7080249-9, CD "Constelario", Lica Cecato, Ouver Records, 2001
 BR-EMI 08-00033, CD "Inclassificáveis", Ney Matogrosso, EMI, 2007
 BR-EMI 08-00139, DVD "Inclassificáveis", Ney Matogrosso, EMI, 2008

Inclassificáveis

Ouçã a música

em *O silêncio*, 1996 [📺 1/2udio](#)

em *Focus*, 1999 [📺 1/2udio](#)

em *Ao vivo em Lisboa*, 2017 [📺 1/2udio](#)



[v=H075y7tzGqw](https://www.youtube.com/watch?v=H075y7tzGqw)

<http://youtube.com/watch?>

1. Nome:

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

2. Data de Nascimento (dia/mês/ano) *

3. Sexo *

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino
- Intersex

4. Gênero *

Mark only one oval.

- Mulher Cisgênero - mulher que se identifica, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença"
- Homem Cisgênero - Homem que se identifica, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença"
- Mulher Transgênero - Indivíduo que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer
- Homem Transgênero - indivíduo que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer
- Não Binário
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

5. Você se considera (cor/raça) *

Mark only one oval.

- Branco/a
- Preto/a
- Pardo/a
- Amarelo/a
- Indígena
- Other: _____

6. É pessoa com Deficiência? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar
- Prefiro não responder

7. Requer de algum recurso de acessibilidade educacional para participar dos encontros online? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder no momento

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

8. Se marcou sim na questão anterior, informe aqui qual é o recurso necessário.

Mark only one oval.

- Libras
- Audiodescrição
- Legendas em vídeos
- Leitor de tela
- Other: _____

9. Se marcou outros na questão anterior, registre aqui quais seriam.

10. Você possui uma religião? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

11. Se assinalou sim, informe aqui qual a sua religião.

12. Qual sua cidade de origem? *

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

13. Onde reside atualmente? (Cidade/UF) *

14. Que ano você se formou no ensino superior? *

15. Qual sua formação? (Graduação/Universidade) *

16. Qual a sua titulação? *

Mark only one oval.

Graduado/a

Especialista

Mestre

Doutor

PHD

17. Trabalha há quanto tempo na educação? *

Mark only one oval.

menos de 5 anos

entre 5 e 10 anos

entre 10 e 15 anos

entre 15 e 20 anos

mais de 20 anos

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

18. Qual a sua renda? (aproximadamente) *

Mark only one oval.

- Até 1 salário mínimo
- De 02 a 04 salários mínimos
- De 05 a 07 salários mínimos
- De 08 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefiro não responder

19. Qual seu regime de trabalho? *

Mark only one oval.

- Efetivo/a
- Cargo temporário
- outro

20. Quantas horas por semana você trabalha como professor(a)?

Mark only one oval.

- 10 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- outras:

21. Qual a etapa, nível e/ou modalidade da educação em que atua? *

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

22. Caso atue em área específica da docência, qual a disciplina que ministra?

23. Quando falamos DEFICIÊNCIA, o que vem em seu pensamento? Fale um pouco sobre a sua compreensão de deficiência. *

24. Neste momento, para você, qual seria a definição de Educação Inclusiva? *

25. Quais as principais dificuldades em relação à educação inclusiva em seu contexto de atuação na escola?

19/04/2023, 09:58

Questionário - um retrato da(os) participantes do curso de formação da pesquisa Escola PANC (PROFEI UDESC)

26. Registre aqui algum outro comentário que desejar.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

19/04/2023, 10:05

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PROFEI UDESC)

Este formulário tem por objetivo conhecer a sua opinião sobre os conteúdos desenvolvidos no curso de formação "**O Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva do Modelo Social da Deficiência: contribuições para a educação inclusiva**", que faz parte de projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UDESC.

Agradeço a sua atenção e o seu tempo!

Atenciosamente,
Katia Bomfiglio Espíndola

1. 1- Você conseguiu participar de algum encontro síncrono do curso?

Mark only one oval.

Sim

Não

19/04/2023, 10:05 Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

2. 2- De quantos encontros síncronos você conseguiu participar ou assistir às aulas gravadas?

PROFESSORAS FORMADORAS



Mark only one oval.

- 1
 2
 3
 4
 5

19/04/2023, 10:05

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

3. 3- Você participou ou assistiu à gravação do encontro 1?



Mark only one oval.

Sim

Não

4. 4- Em caso de haver participado ou assistido o encontro 1:

- O que você aprendeu sobre o modelo social da deficiência?

19/04/2023, 10:05

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

5. 5- Em caso de haver participado ou assistido ao encontro 1:

- Você considera que conhecer o modelo social da deficiência contribui de alguma forma para a sua compreensão e prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva? Por quê?

6. 6- Você participou ou assistiu à gravação do encontro 2?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

19/04/2023, 10:05

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

7. 7- Em caso de haver participado ou assistido o encontro 2:

- Você considera que a tecnologia assistiva pode contribuir para o acesso, a participação e o aprendizado dos estudantes? Justifique.

8. 8- Você participou ou assistiu à gravação do encontro 3?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

9. 9- Em caso de haver participado ou assistido o encontro 3:

Comente os pontos que você considerou mais interessantes sobre o DUA.

19/04/2023, 10:05 Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

10. **10- Em caso de haver participado ou assistido ao encontro 3:**

Você considera viável a utilização do DUA para pensar a didática utilizada em as suas aulas, para que elas se tornem mais acessíveis e contemplem as diferentes formas de se apropriar do conhecimento? Justifique.

11. **11- Você participou ou assistiu à gravação do encontro 4?**



Mark only one oval.

Sim

Não

19/04/2023, 10:05 Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

12. **12- Em caso de haver participado ou assistido o encontro 4:**

- Comente a experiência de implementação do DUA que você considerou mais interessante (estágio de artes cênicas, Colégio de Aplicação e Escola de Educação Básica Aricomedes).

13. **13- Você participou ou assistiu à gravação do encontro 5?**



Mark only one oval.

Sim

Não

19/04/2023, 10:05

Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

14. 14- Em caso de haver participado ou assistido o encontro 5:

Você já havia ouvido falar sobre as Plantas Alimentícias não convencionais?

Mark only one oval. Sim Não**15. 15- A aula sobre as PANC te motivou a experimentar na alimentação alguma PANC?***Mark only one oval.* Sim Não**16. 16- Para você, o que é educação inclusiva?**

17. 17- Para você, o que é a deficiência?

19/04/2023, 10:05 Questionário de avaliação do curso "O DUA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: contribuições para a educação inclusiva" (PRO...

18. 18- Registre aqui algum outro comentário que desejar.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE PARA AS PROFESSORAS FORMADORAS

Prezada Professora

É com muita satisfação que lhe envio este e-mail, como continuidade de nossa conversa sobre sua participação em uma ação formativa de docentes, que faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Escola PANC: uma experiência interdisciplinar a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem”. Este projeto está vinculado ao Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e é parte do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), promovido pela Universidade Aberta do Brasil. A orientação da pesquisa é realizada pela professora Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e a coorientação é da professora Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck.

O estudo tem como objetivo geral conhecer as contribuições de uma formação baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no Modelo Social da Deficiência (MSD) para o planejamento de aulas acessíveis, que contemplem diferentes níveis e modalidades de aprendizagem. Temos como objetivos específicos: 1) Desenvolver uma formação continuada sobre o DUA e o MSD para os docentes dos anos finais do ensino fundamental; 2) Elaborar, de forma interdisciplinar, planos de ensino baseados nos princípios e diretrizes do DUA e do MSD, tendo como sugestão a temática das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), a educação alimentar e nutricional, e/ou a sustentabilidade ambiental; 3) Elaborar, como produto educacional, um protótipo de vídeo educativo sobre os princípios do DUA, o Modelo Social da Deficiência e as suas colaborações para um planejamento pedagógico inclusivo.

A abordagem da pesquisa será qualitativa e terá como público os docentes dos anos finais do ensino fundamental da EMEF Professora Judith de Macedo Araújo, pertencente à rede municipal de ensino de Porto Alegre, onde trabalho como docente do atendimento educacional especializado. A escola possui 24 docentes nos anos finais e a participação na pesquisa será por adesão.

A metodologia a ser utilizada é a da pesquisa intervenção pedagógica. Para Damiani *et al.* (2013, p. 58) esse método de investigação envolve “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

Sua forma de participação será ministrar uma das aulas do curso online sobre o tema discriminado na tabela abaixo. Cabe ressaltar que os conteúdos das aulas são uma sugestão e que podem ser alterados caso seja avaliada a pertinência e a necessidade.

A previsão de realização do curso é para os meses entre agosto e setembro, com datas a serem definidas a partir das disponibilidades das convidadas. A plataforma que será utilizada é o Moodle da UDESC, onde acontecerão os encontros online e serão hospedados os materiais complementares.

Desde já agradeço a sua disponibilidade para participar desta etapa da pesquisa. Muito obrigada!

Segue o desenho da pesquisa e a proposta do curso de formação docente:

Nome provisório: "O Modelo Social da Deficiência e o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto de uma escola inclusiva".

1) Sondagem inicial dos docentes participantes

Estratégias: formulário Google

Tempo: 30 minutos (assíncrono)

Responsável: Katia Espíndola

2) Apresentação geral dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas

Estratégias: encontro online

Tempo: 30 minutos síncronos sobre o uso do Moodle e 60 minutos síncronos para apresentação do curso

Responsável: Katia Espíndola

3) Aula 1

Temática: As concepções acerca da deficiência e outros conceitos importantes

Conteúdos sugeridos: modelos da deficiência (caritativo, médico e social)

- Modelo social e suas implicações na prática pedagógica

- Capacitismo

- Conceitos: ética do cuidado, interdependência e interseccionalidade

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema

e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Convidadas: Débora Marques Gomes e Laureane Lima Costa

4) Aula 2

Temática: Acessibilidade, barreiras e tecnologia assistiva

Conteúdos sugeridos:

- Legislações: Convenção da ONU e LBI
- Conceitos: barreiras, acessibilidade e tecnologia assistiva
- Acessibilidade educacional e TA

Tecnologia Assistiva e DUA

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema

e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Convidada: Rita Bersch

5) Aula 3

Temática: DUA: princípios e diretrizes

Conteúdos sugeridos:

- Princípios e diretrizes do DUA
- Pontos de verificação
- Site CAST

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema

e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Convidada: Geisa Böck

6) Aula 4

Temática: Implementando o DUA

Conteúdo sugerido:

- DUA na prática do planejamento docente para a educação inclusiva

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema

e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono), 30 minutos para cada convidada e 60 minutos

para debate e dúvidas

Convidadas: Rosângela Kittel e Natália Vieira

7) Aula 5

Temática: As PANC, a educação alimentar e nutricional e a soberania alimentar

Conteúdos sugeridos:

- O que são as PANC?

- O que os saberes escolares sobre alimentação não convencional tem a contribuir para uma escola inclusiva, que deve ser não convencional?

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Convidadas: Ana Cristina Bergalo e Katia Espíndola

8) Organização dos grupos interdisciplinares para construção dos planejamentos pedagógicos a partir do DUA e do MSD

Estratégias: encontro online

Tempo: 60 minutos (síncrono)

Responsável: Katia Espíndola

9) Seminário de socialização dos planejamentos construídos a partir do DUA e MSD

Estratégias: encontro online

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Responsável: Katia Espíndola

10) Avaliação final

Estratégias: encontro online e formulário Google

Tempo: 40 minutos (assíncrono) e 80 minutos (síncrono)

Responsável: Katia Espíndola

Atenciosamente,

Soeli Monte Blanco

Geisa Böck

Katia Espíndola

Referência Bibliográfica:

DAMIANI, Magda *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado cujo título provisório é “Escola PANC: uma experiência interdisciplinar a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem”. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos antes de tomar sua decisão.

O estudo tem como objetivo conhecer as contribuições de uma formação docente baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no Modelo Social da Deficiência (MSD) para o planejamento de aulas acessíveis para diferentes níveis e modalidades de aprendizagem. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende aplicar uma formação continuada sobre o DUA e o MSD para docentes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); elaborar, de forma interdisciplinar, planos de ensino baseados nos conteúdos estudados, tendo como temáticas a alimentação saudável, as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) e a sustentabilidade ambiental; e elaborar um protótipo de vídeo educativo sobre os princípios do DUA, o modelo social da deficiência e a elaboração de planos de ensino a partir desse referencial, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Sua forma de participação consiste em frequentar quatro encontros online, de duas horas, para formação sobre o DUA e o MSD; elaborar, de forma interdisciplinar, planos de ensino baseados no DUA e no MSD; realizar uma entrevista avaliativa e responder a um questionário sobre a experiência. Essa entrevista contribuirá significativamente para a compreensão dos efeitos do DUA em sua prática pedagógica. Será uma conversa a partir de um roteiro prévio com algumas questões norteadoras. Porém, outras questões poderão surgir e serem construídas juntamente com você. Você poderá relatar de forma tranquila a experiência. Assim, é difícil prever o tempo exato que a entrevista demandará. Acreditamos que serão cerca de 60 minutos. Cabe ressaltar que a entrevista pode ser interrompida a qualquer tempo, caso você deseje. Com a sua autorização, a mesma será gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita.

A pesquisa pretende ampliar e produzir conhecimentos científicos que colaborem na qualificação da formação continuada de docentes na perspectiva da

educação inclusiva e que contribuam para a inovação didático-metodológica nas escolas. Os resultados da pesquisa serão utilizados para a produção de um vídeo sobre o DUA e MSD a partir dos planos de ensino produzidos na formação.

Por isso, antes de qualquer participação nas atividades da pesquisa, lhe será solicitado o assentimento e a assinatura do TCLE, que lhe será enviado por e-mail para leitura. No primeiro encontro formativo, o TCLE será lido pela pesquisadora que, ao final, questionará ao participante a concordância de participação e o aceite será feito oralmente. Recomenda-se que o participante armazene o TCLE em local acessível para consulta.

Esta pesquisa envolve ambientes virtuais (e-mail, formulários disponibilizados por programas de computador e aplicativos de telefone, ligação de vídeo via Google Meet e arquivos de texto e imagem hospedados no Google Classroom). Não é obrigatório participar de todas as atividades e responder a todas as perguntas.

A fim de preservar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa, as gravações de áudio, vídeo e fotografias não serão armazenadas em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem (online). Será feito download de todas as informações coletadas, que ficarão armazenadas no hard drive do computador pessoal da pesquisadora, que é protegido por senha, e serão preservadas por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Conforme Comunicado CONEP “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”, “É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa”.

Sua participação nesta pesquisa se dá em caráter voluntário e você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo depois de iniciada. Em nenhum caso haverá qualquer tipo de penalização. O acesso às informações coletadas diretamente com você e aos resultados gerais obtidos no estudo é de seu direito.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano material ou imaterial, decorrentes da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A mesma deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final.

Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Educação. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos e serão tomados todos os cuidados recomendados para investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares.

Os riscos dos procedimentos da pesquisa serão mínimos, por envolver estudos e planejamento online. Cabe mencionar novamente que as pesquisadoras buscarão assegurar total confidencialidade nas atividades online, mas é necessário informar que há limitações em garantir totalmente a segurança, pois há riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas.

A pesquisa pode produzir algum desconforto, especialmente emocional, pois o conteúdo da pesquisa versa sobre aspectos relacionados às questões de atuação profissional do/a participante. Caso haja desconforto que impossibilite a conversa, a entrevista poderá ser interrompida temporariamente ou de forma permanente, abandonando sua participação na pesquisa, se assim desejar. Você também poderá concordar em continuar a entrevista sem abordar os temas que considere de difícil acesso.

A sua identidade será preservada e mantida em sigilo. Cada pessoa será identificada por um nome fictício de personagens significativos a cada área do conhecimento, a fim de podermos analisar os dados podendo levar em conta as áreas disciplinares de cada participante. Cabe a cada participante aceitar ou não esta proposta de identificação. Cabe dizer que é preciso considerar que, apesar de todos os esforços, o sigilo pode, eventualmente, ser quebrado de maneira involuntária e não intencional.

Os dados e as informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas com fins exclusivamente da pesquisa, podendo servir de base para possíveis publicações, mas resguardando sempre o sigilo e o anonimato, ficando a pesquisadora e o/a participantes isentos de ônus de qualquer espécie.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados, fotografias e filmagens para a produção de artigos técnicos e científicos e apresentação em

eventos científicos. A sua pessoa não será identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa, fazer um curso de formação sobre o DUA, desenvolver um planejamento pedagógico em parceria interdisciplinar, a fim de aproximar a teoria estudada com o planejamento pedagógico, colaborar com a produção de conhecimentos científicos que visam qualificar a educação inclusiva.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão as pesquisadoras Katia Bomfiglio Espíndola, como pesquisadora principal, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), vinculado ao Centro de Educação à Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e a Profa. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, orientadora do projeto de pesquisa e professora da UDESC, vinculada ao Centro de Educação a Distância. A pesquisa é coorientada pela Profa. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck (UDESC), que é colaboradora deste estudo. As pesquisadoras estarão disponíveis para responder às suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante a pesquisa.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste Termo, sempre que solicitado às pesquisadoras.

A presente pesquisa está pautada na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e complementares, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC), sendo possível tal confirmação, junto ao CEPSH/UDESC - Avenida Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis/SC, CEP 88035-901, fone/fax (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881, e-mail: capsh.reitoria@udesc.br.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste Termo.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (Mestranda) e a pesquisadora responsável (Orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado/a sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão mantidos em sigilo. Fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Quanto ao registro de informações coletadas na pesquisa por meio de imagem e áudio, eu:

- () Autorizo a gravação e fotografias.
- () Não autorizo a gravação e fotografias.

Nome por extenso:

Assinatura:

Local:

Data:

Pesquisadora Principal
Katia Bomfiglio Espíndola

Pesquisadora responsável
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

CONTATOS:

PESQUISADORA PRINCIPAL: Katia Bomfiglio Espíndola

TELEFONE: (51) 98419-9349

ENDEREÇO: Avenida José Bonifácio, 561/401. Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS.

E-MAIL: katia.be@edu.udesc.br e katiabes@gmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

TELEFONE: (48) 3664-8400

E-MAIL: soeli.francisca@udesc.br

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007 - Bairro Trindade, Florianópolis, SC.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879

E-mail: conep@saude.gov.br

OBS: a estrutura final de declaração pode ser alterada conforme meio virtual utilizado.