

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL
- PROFEI**

Eugênia Santana Pereira

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: A TESSITURA DE UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Valéria Sperduti Lima.

São Paulo

2024

Eugênia Santana Pereira

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: A TESSITURA DE UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Valéria Sperduti Lima.

São Paulo

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Antonio Rubino de Azevedo,
Campus São Paulo da Universidade Federal de São Paulo, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Eugênia Santana

Desenho Universal para Aprendizagem: a tessitura de uma proposta de
formação docente para a inclusão no ensino médio / Eugênia Santana
Pereira. - São Paulo, 2024.

xvi, 146f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São
Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em
Educação Inclusiva em rede nacional - PROFEI.

Título em inglês: Universal Design for Learning: weaving a teacher
training proposal for inclusion in high school.

1. Formação Docente. 2. Educação Inclusiva . 3. Ensino Médio. 4.
Desenho Universal para Aprendizagem. 5. Trabalho Colaborativo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL
- PROFEI

Chefe do Departamento:

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS

Coordenadora: Prof(a). Dr(a). Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Coordenador do Curso de Pós-graduação:

Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze

Eugênia Santana Pereira

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: A TESSITURA DE UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO**

Presidente da Banca:

Prof(a). Dr(a). Valéria Sperduti Lima

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Cícera Aparecida Lima Malheiro

Prof(a). Dr(a). Danúsia Cardoso Lago

Prof(a). Dr(a). Luciano Gamez

Prof(a). Dr(a). Dulcéria Tartuci

Data de aprovação: 25/11/2024

Dedicatória

À minha base:



À minha Mainha, Néia, em memória. Mulher humilde e forte, costureira de mãos abençoadas, que teceu em minha vida não apenas linhas de cuidado, mas também o amor a Deus e ao estudo. Sua simplicidade, fé inabalável em Deus e firmeza no Caminho sempre me inspiraram a seguir adiante. Trago as marcas de tudo o que me ensinou, tanto com palavras quanto com o exemplo silencioso de quem emanava amor e sabedoria.

E, também, àquele que tem o verbo AMAR no nome e tem sido presente na minha jornada há 28 anos. Meu querido companheiro, Amarildo, um dos fios mais significativos entre os que tecem a trama da minha vida, cúmplice, que incentiva cada passo do meu percurso acadêmico. A você, Minho, cuja paciência e suporte foram como um farol nos momentos de tempestade. Sua presença constante e seu apoio incondicional foram o impulso que me trouxe até este momento.

Agradecimentos

Ao Tapeceiro, Criador, pelo dom da vida e o privilégio de ser filha muito amada! Glórias a Ele!

A Amarildo, pela força no momento de fragilidade, coragem no momento do desânimo, equilíbrio no momento de impaciência. Obrigada por sempre amar e acreditar! Amo você!

A meus filhos, Gui e Edu, cuja curiosidade científica é uma fonte de inspiração, agradeço por compreenderem os meus momentos de ausência e me incentivarem a continuar. Vocês são únicos! Amo a cada um!

Aos meus irmãos, a *Grande Família*, meu porto seguro, porque no meio dos conflitos ou tempestades continuamos juntos.

Aos familiares, amigos, colegas... Porque de alguma forma participaram na tessitura da minha história, enriqueceram com fios e cores os meus projetos e sonhos, respeitaram meus momentos de ausência, incentivaram, de perto ou de longe, contribuíram com a pesquisa ou se lembraram de mim em suas orações.

Aos estudantes que passaram pela minha vida e me ensinaram tanto, compondo as tramas da minha trajetória como educadora.

Ao CEAM, colégio onde atuo desde o início da trajetória no Estado e onde cresci como educadora, conheci pessoas incríveis e fiz amigos! Obrigada por apoiar, incentivar, investir e valorizar a formação de cada membro da comunidade CEAM.

A Edivanda, por dividirmos sonhos para a Educação Inclusiva, por acreditar e apoiar!

A Aline, com quem também divido sonhos, partilho projetos, por compartilhar companheirismo, amizade, carinho, cuidado e parceria. E pelas contribuições imprescindíveis para a concretização do curso-piloto!

À minha orientadora, a Professora Dra. Valéria Sperduti Lima, que passou a ser simplesmente Valéria, a amiga, que me segurou pela mão, topou as minhas loucuras, com mudanças no meio do percurso, e caminhou a cada etapa presente, próxima, compartilhando muito conhecimento, com simplicidade e gentileza. Apresentou-me o Grupo LEDE, planejou o Ciclo de Webinars Unifesp, disponibilizou o FORMA para o curso-piloto e o tornou curso de extensão, ensinou-me muito sobre design educacional, entre outras coisas. Gratidão eterna!

Às professoras Cícera Malheiro e Geisa Bock, pelas contribuições tão valiosas em suas disciplinas, como também na qualificação da pesquisa. Como também pela disponibilidade, gentileza e assertividade da Professora Cícera Malheiro, na defesa dessa dissertação.

À Professora Izabel Meister e ao Professor Luciano Gamez, que me acolheram no Grupo de Pesquisa LEDE e também trouxeram contribuições para a pesquisa.

À Professora Danúsia Lago, pelas ricas contribuições, apresentadas de forma compassiva e amorosa durante a defesa da dissertação.

Aos demais professores, que contribuíram com os diversos *fiões* de conhecimento para *tecer* o meu crescimento como professora pesquisadora.

À Unifesp, pela oportunidade de vivenciar essa experiência numa Universidade Pública, de qualidade, num país marcado por desigualdades e contradições.

Ao PROFEI, que viabilizou a realização desse mestrado profissional em rede, à distância (física), mas ao mesmo tempo, tão próximo e contextualizado à realidade das escolas.

Às colegas da turma do mestrado, Professoras Adriana Aguiar, Aline Montoia, Bruna Clok, Ingrid Freitas, Luciana Medici e Nathália Gonçalves, pelo companheirismo e o cuidado, socorrendo com lembretes de prazos e compartilhando dores e conquistas, com muito humor.

Aos colegas participantes da pesquisa (e suas escolas). Suas contribuições foram riquíssimas! A pesquisa só pôde ser colaborativa graças a vocês! Agradeço a confiança no trabalho realizado e a disponibilidade, em meio às rotinas tão intensas e desafiadoras. Meu desejo é que não seja o fim, mas o começo de uma rede de estudos, apoio e colaboração!

“Todas as pessoas estão presas numa mesma teia inescapável de mutualidades, entrelaçadas num único tecido do destino. O que quer que afete um diretamente, afeta a todos indiretamente. Eu nunca posso ser o que deveria ser até que você seja o que deve ser. E você nunca poderá ser o que deve ser até eu seja o que devo ser.”

Martin Luther King Jr.

Resumo

A dissertação “Desenho Universal para Aprendizagem: A tessitura de uma proposta de formação Docente para a Inclusão no Ensino Médio” foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp e na Linha Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Fundamentada na teoria sócio-histórica, o objetivo da pesquisa foi identificar as necessidades e desafios específicos de professores do Ensino Médio em relação à educação inclusiva, visando elaborar diretrizes para um curso de formação continuada com base em práticas pautadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e no trabalho colaborativo. A abordagem metodológica é qualitativa, na modalidade exploratória. A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre a inclusão no Ensino Médio. Para o tratamento dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin. Para a segunda etapa, do estudo de campo, desenvolvi um curso piloto de formação continuada, elaborado como recurso educacional. Fundamentado nos tópicos identificados na pesquisa bibliográfica e usando como método central a pesquisa colaborativa, o curso foi pautado nos princípios do DUA e do Trabalho Colaborativo. Realizei a Análise de Conteúdo dos dados levantados nessa etapa também de acordo com Bardin. Os resultados apontaram que a formação docente contextualizada e colaborativa contribui para qualificar os professores para a inclusão no Ensino Médio, promovendo maior adesão e engajamento. O DUA é reconhecido como um quadro conceitual transformador, tornando as práticas mais acessíveis e equitativas. No entanto, desafios nas condições de trabalho docente dificultam o desenvolvimento profissional e se mostram como os principais obstáculos à implementação de novas práticas, repercutindo na aprendizagem e na participação de todos os estudantes. Assim, a criação de redes de apoio e colaboração entre todos os profissionais da escola revela-se essencial para a formação contínua e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; Ensino Médio; DUA; Trabalho Colaborativo.

Abstract

The dissertation "Universal Design for Learning: Weaving a Teacher Training Proposal for Inclusion in High School" was developed in the context of the Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, from Universidade Federal de São Paulo - Unifesp and in the Research Field: Practices and Formative Processes for Education Professionals in Inclusive Education. Based in the socio-historical theory, the goal of this research was to identify the specific needs and challenges of High School teacher regarding inclusive education, seeking to elaborate directives for a continued training course, based on practices guided by the Universal Design for Learning (UDL) principles and collaborative work. The methodological approach is qualitative, in the exploratory modality. The first step of the research consisted of the bibliographic survey regarding inclusion in High school. For the data treatment, a Bardin oriented content analysis was applied. For the second step, the field study, a pilot continued formation course was developed, elaborated as an educational product. Based on the topics identified in the bibliographic research and using as central method the collaborative research, the course was ruled by the UDL principles and those of Collaborative Work. The Content Analysis of the data gathered in this step was also performed according to Bardin. The results indicate that contextualized collaborative teacher formation contributed to qualify teachers for inclusion in High School, promoting higher permanence and engagement. The UDL is recognized as a transformative conceptual framework, making practices more accessible and equitable. However, challenges in the teachers' work conditions make professional development harder, and can be perceived as the main obstacles to the implementation of new practices, having repercussions in learning and participation for all students. Thus, the creation of support networks and collaboration among all school professionals is shown to be essential to continued formation and the development of an inclusive culture at the school environment.

Keywords: Teacher Formation; Inclusive Education; High School; UDL; Collaborative Work.

SUMÁRIO

Estrutura da Dissertação.....	18
1. As Tramas da Pesquisa.....	19
1.1 As Tramas da Composição Pessoal.....	19
1.2 Novas tramas na composição da pesquisadora.....	22
1.3. As Tramas do Contexto.....	24
1.4 A tessitura da pesquisa.....	26
1.4.1. Objetivo Geral.....	29
1.4.2. Objetivos Específicos.....	29
2. Fibras para a base do tecido.....	30
2.1 Costura ou Remendo? Sobre as Políticas de Inclusão Escolar.....	30
2.2 Costura sob demanda: Formação docente e lógica de mercado.....	34
2.3. Costura personalizada: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e currículo.....	41
2.4 Modelos para a costura: Pesquisas sobre educação inclusiva e DUA.....	45
2.5. Tecendo redes: O trabalho colaborativo.....	52
2.6. Novos fios para adornar: A Andragogia aplicada à formação docente.....	57
3. Fiando a Investigação.....	59
3.1. Abordagem metodológica.....	59
3.2. Aspectos Legais e Éticos.....	61
3.3. Participantes.....	61
3.4. Procedimentos.....	63
3.4.1. Método bibliográfico.....	63
3.4.2. Pesquisa de campo.....	65
4 Entrelaçando Resultados e Discussão.....	71
4.1. Desvendando os fios: Desafios e possibilidades para a educação inclusiva no Ensino Médio.....	71
4.1.1. Formação Docente e Práticas Pedagógicas.....	79
4.1.2. Condições de acesso e qualidade educacional.....	80
4.1.3. Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional.....	82
4.2. Produção do molde e a costura da peça: O desenvolvimento e a implementação do curso-piloto.....	85
4.2.1 Estrutura do curso-piloto.....	85
4.2.2 Barreiras à participação e à permanência no curso.....	88
4.2.3 Estratégias colaborativas para o enfrentamento das barreiras.....	91
4.2.4 Temas e reflexões compartilhados colaborativamente.....	92
4.3. Avaliando a peça costurada: Percepções dos professores participantes....	103
4.3.1 A relevância dos temas e a contextualização da abordagem.....	104
4.3.2 Acessibilidade dos recursos tecnológicos.....	107
4.3.3 Dificuldades para a permanência, na perspectiva do(a) professor(a).....	110
4.4 O arremate: Algumas considerações sobre o curso-piloto.....	111

5. Costurando os últimos pontos: Conclusões.....	114
6. Referências.....	117
APÊNDICE A - Cartão de agradecimento.....	128
APÊNDICE B - Plano de Curso.....	129
APÊNDICE C - Termos de anuência institucionais (TAI).....	134
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	137
APÊNDICE E - Errata do TCLE.....	139
APÊNDICE F: Levantamento de dados para planejamento colaborativo.....	140
APÊNDICE G: Roteiro do Diário de Bordo.....	141
APÊNDICE H: Formulário de avaliação do curso.....	142

Lista de figuras

Figura 1 - Estrutura da Dissertação.....	17
Figura 2 - Distribuição da formação acadêmica dos educadores	61
Figura 3 - Fases de elaboração do curso piloto	67
Figura 4 - Padlet: Banco de Recursos Colaborativo.....	85
Figura 5 - Página de abertura do Curso no espaço FORMA (Moodle).....	86

Lista de quadros

Quadro 1: Princípios do DUA com base no organizador gráfico	42
Quadro 2: Artigos com revisão de literatura sobre DUA e inclusão	45
Quadro 3: Artigos sobre DUA e formação docente	49
Quadro 4: Roteiro de observação participante - Questões condutoras	60
Quadro 5: Cursos de formação docente identificados na curadoria	66
Quadro 6: Definição de temas a partir de artigos sobre a Educação Inclusiva no Ensino Médio	70
Quadro 7: Categorias temáticas derivadas dos temas analisados sobre Educação Inclusiva no Ensino Médio	74
Quadro 8: Síntese da análise dos 9 artigos referentes à Educação Inclusiva no Ensino Médio	84
Quadro 9: Síntese do formulário de avaliação.....	102
Quadro 10: Mudanças e permanências no Plano de Curso	111

Lista de Gráficos

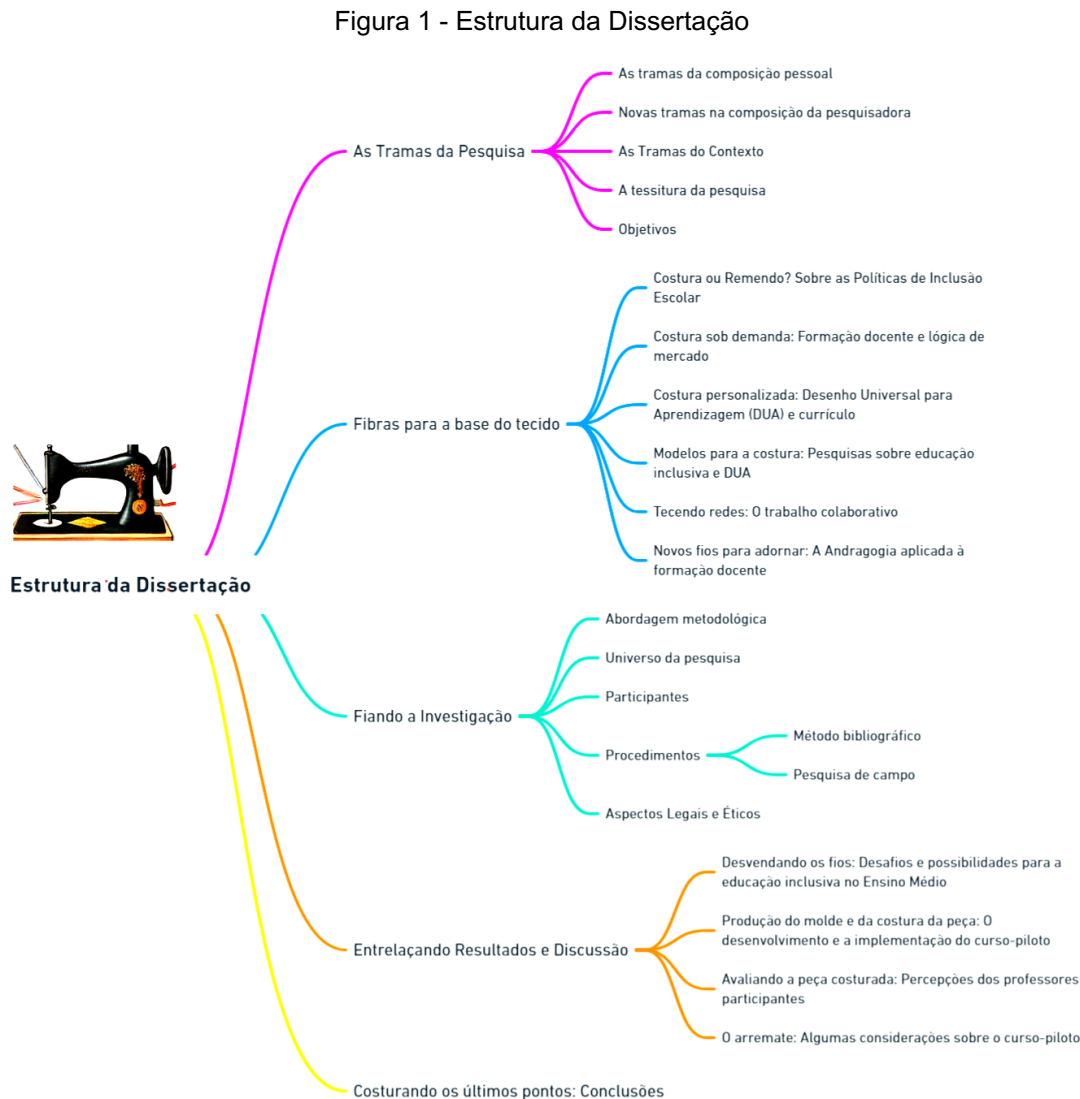
Gráfico 1 - Número de presentes, ausentes e desistentes nos encontros síncronos semanais.....	89
Gráfico 2: Dificuldades enfrentadas pelos participantes.....	108

Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	Center For Applied Special Technology
DUA	Design Universal para Aprendizagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design Learning
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

Estrutura da Dissertação

A organização da dissertação reflete a metáfora de uma tapeçaria, na qual cada capítulo é um feixe de fios que compõem o desenho final da obra, conforme representa a figura 1.



Fonte: autora (2024)

Descrição da imagem

Mapa mental, da esquerda para a direita. Retângulo com o Título Estrutura da Dissertação, abaixo da imagem de uma máquina de costura. Cinco fios coloridos ligando o retângulo do Título aos Capítulos: Roxo: As Tramas da Pesquisa, ligado a cinco tópicos: As tramas da composição pessoal, Novas tramas na composição da pesquisadora, As tramas do contexto, A tessitura da pesquisa e Objetivos. Azul: Fibras para a base do tecido, ligado a seis tópicos: Costura ou remendo? Sobre as políticas de inclusão escolar, Costura sob demanda: Formação docente e lógica de mercado, Costura personalizada: Desenho Universal para Aprendizagem(DUA) e Currículo, Modelos para a costura: Pesquisas sobre Educação Inclusiva e DUA, Tecendo redes: O Trabalho Colaborativo e Novos fios

para adornar: A Andragogia aplicada à formação docente. Verde: Fiando a investigação, ligado a cinco tópicos: Abordagem metodológica, Universo de pesquisa, Participantes, Procedimentos (Ligado a dois subtópicos: Método bibliográfico e Pesquisa de Campo) e Aspectos Legais e Éticos. Laranja: Entrelaçando resultados e Conclusões, ligado a quatro tópicos: Desvendando os fios: Desafios e possibilidades para a Educação Inclusiva no Ensino Médio, Produção do molde e da costura da peça: O desenvolvimento e a implementação do curso-piloto, Avaliando a peça costurada: Percepção dos professores participantes e O arremate: Algumas considerações sobre o curso-piloto. Amarelo: Costurando os últimos pontos: Conclusões.

Fim da descrição

O primeiro capítulo, *"As Tramas da Pesquisa"*, delinea os contornos da investigação, introduzindo os elementos que, juntos, formarão o todo. Este é o ponto de partida, onde as linhas se encontram e os primeiros laços são dados.

Em *"Fibras para a Base do Tecido"* é preparado o alicerce teórico e literário que sustenta a tapeçaria com cores e texturas, simbolizando o conhecimento e as ideias que sustentam a pesquisa. Os fios se tingem com a sabedoria dos autores e dos conceitos que embasam o estudo, preparando o terreno para a narrativa que se segue.

"Fiando a Investigação" é o momento em que as mãos do artesão — neste caso, a pesquisadora/pesquisa — começam a trabalhar de maneira metódica, entrelaçando perguntas, métodos e respostas. Os fios se cruzam e dão forma ao padrão em desenvolvimento.

No capítulo *"Entrelaçando os Resultados e Discussão"* as cores vibrantes e os tons mais sombrios começam a se revelar, cada detalhe contribui para a riqueza e complexidade do desenho. Este é o espaço onde os resultados dialogam com a teoria, e cada nó amarrado traz uma nova descoberta e uma nova conexão.

Por fim, em *"Costurando os Últimos Pontos: Conclusões"*, a obra é concluída. O emaranhado de fios se revela em sua totalidade, mostrando que cada trama, por mais caótica que pudesse parecer à primeira vista, encontra o seu lugar. O avesso confuso da tapeçaria dá lugar a uma imagem clara, onde tudo se explica, encaixa e contribui para o bem maior da pesquisa e do campo de estudo. Entretanto, sua conclusão não significa perfeição nem mesmo completude, mas que a obra se traduz numa peça de valor, que enseja contribuir para um conjunto maior.

1. As Tramas da Pesquisa

1.1 As Tramas da Composição Pessoal

Não há maneira mais apropriada de começar este tópico do que com o seguinte trecho da música "Tapeceiro":

Minha vida é obra de tapeçaria, é tecida de cores alegres e vivas, que fazem contraste no meio das cores nubladas e tristes; se você olha do avesso, nem imagina o desfecho, no fim das contas tudo se explica, tudo se encaixa, tudo coopera pro meu bem. (Stênio Március; 2002)

À medida que se aproximava a conclusão do curso de magistério, de nível médio, no final da década de oitenta, eu estava certa de uma coisa: jamais seguiria a carreira de professora! Envoltas por uma sensação de insegurança diante da realidade da educação pública e pelo peso da timidez, que me deixou sem voz na primeira semana do estágio supervisionado, o desejo era traçar um caminho bem distante desse destino.

O sonho de me dedicar à psicologia crescia em paralelo à frustração por não poder estudar na capital. A escolha por cursar Letras surgiu devido à afinidade com a área de linguagens, diante das limitadas opções de cursos na única universidade da cidade à época. No entanto, a convicção de não seguir a carreira de professora persistia, mesmo ao optar por uma licenciatura. No terceiro semestre, os estágios remunerados se iniciaram, envolvendo a substituição de professores nas redes municipal e estadual. Esse período foi extremamente desafiador.

Uma angústia persistia ao longo daquela jornada: por que dominar o conteúdo não era o bastante? O estudo da didática e da prática de ensino também não supria as minhas necessidades como professora em formação. Assim, sem alternativa, a conclusão da graduação coincidiu com a aprovação nos concursos para o magistério municipal e estadual, há 25 anos.

Impulsionada pela necessidade de respostas às inquietações, ampliadas durante a graduação, e pelo desejo de cursar psicologia, eu, mais madura e com uma voz mais firme, encontrei na pós-graduação em psicologia da educação certo alento para a vida profissional, embora as maiores necessidades ainda não estivessem plenamente satisfeitas. A realização de uma segunda graduação, em

psicologia, anos mais tarde, trouxe-me novo ânimo para continuar no magistério, enquanto estudava.

Certa de que não permaneceria na educação, segui firme no propósito de me tornar psicóloga. No entanto, a curiosidade pelo processo de inclusão, que se iniciava na escola onde eu atuava como professora, levou-me a escolher o contexto escolar como Estudo de Caso para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. As leituras realizadas durante a pesquisa trouxeram esclarecimentos sobre várias questões e contribuíram significativamente para minha formação na área da Educação Inclusiva, ampliando as dúvidas sobre o futuro profissional. Foi quando percebi que já não existia o desejo de me distanciar da educação.

Após concluir a graduação em Psicologia, em 2009, passei a integrar a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos, com uma carga horária de 20 horas semanais, enquanto trabalhava na Comissão Permanente de Avaliação (CPA), em outro colégio, desde 2008.

Em 2022, comecei a atuar 40 horas no AEE, junto à equipe atual, composta por seis professoras que dividem o trabalho nas áreas de Música, Matemática e Linguagens, atendendo estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos de aprendizagem, entre outras condições. A equipe inclui professoras especialistas em Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

No entanto, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), embora façam parte do público do AEE, permanecem invisíveis na escola, devido ao despreparo da equipe, que não realiza a identificação e o acompanhamento necessários.

Atualmente, estou cursando uma formação sobre AH/SD, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), com o objetivo de mudar a realidade de invisibilidade das AH/SD, não apenas na escola onde atuo, mas também nas demais escolas da rede estadual no município.

No ano de 2006, o colégio tornou-se polo de inclusão, como parte da política de inclusão escolar do estado da Bahia, em razão, sobretudo, da sua localização e da estrutura física que permitia adaptações. Muitas controvérsias surgiram no ambiente escolar, devido à queixa de que a escola não estava pronta para receber estudantes com deficiência. Apesar das queixas persistirem, há um reconhecimento significativo do progresso alcançado, tanto em termos de infraestrutura quanto no

aspecto pedagógico. O colégio tinha porte especial pelo número de estudantes atendidos em seus três turnos, além de contar com uma extensão na zona rural, que oferecia tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Em 2009, três anos depois, o corpo docente era composto por oitenta professores, a maioria com especialização. Desses, vinte e dois estavam cursando, por conta própria, uma especialização em Educação Inclusiva. Apesar dos poucos investimentos na sala de recursos e dos esforços dos professores em buscar formação específica, as práticas escolares ainda não eram plenamente inclusivas. No entanto, a presença de estudantes do Público da Educação Especial e do AEE já impulsionava transformações graduais na cultura da escola, indicando um caminho de mudança em construção dentro da comunidade escolar.

Algumas especificidades demandam da equipe escolar uma articulação para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (BRASIL, 2008). No entanto, a elaboração e a implementação do PEI muitas vezes são realizadas pelo AEE, sem a articulação com os demais profissionais da escola, o que compromete o engajamento dos professores de sala comum e a efetividade das ações, tornando-o estéril.

Com a finalização do processo de municipalização dos anos finais do Ensino Fundamental, que vinha ocorrendo lentamente desde o início dos anos 2000, o colégio passou a oferecer apenas o Ensino Médio, reduzindo o seu porte. Atualmente, atende às últimas turmas e encerrará suas atividades até o final de 2024. Em julho deste ano de 2024 foi necessário mudar-se para um espaço improvisado, junto a outra Unidade Escolar próxima, para dar lugar à construção de um novo colégio da rede.

Na minha atuação no AEE, realizo atendimentos itinerantes e participo da avaliação inicial dos estudantes encaminhados, em parceria com a família e, sempre que possível, com os profissionais da saúde que os acompanham. Além disso, elaboro relatórios com orientações para os professores do ensino regular e contribuo para a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) de alguns estudantes, em colaboração com as professoras do AEE responsáveis pelo acompanhamento deles.

Além disso, realizo encontros com os professores do ensino regular durante seus horários de planejamento para discutir as necessidades dos estudantes e

oferecer orientações sobre a adaptação do planejamento pedagógico. No entanto, muitos professores encontram dificuldades para aplicar essas sugestões na prática, especialmente no que se refere à flexibilização de atividades e recursos, o que pode comprometer o acesso pleno dos estudantes ao currículo. Além desse suporte, também realizo atendimentos individualizados com foco na estimulação neuropsicológica para estudantes com maior comprometimento cognitivo.

Devido à redução significativa de turmas no colégio onde atuo, devido ao encerramento das suas atividades em 2024, somada às mudanças nos processos de identificação e nas políticas de atenção às pessoas com TEA, houve um aumento expressivo na matrícula de estudantes com deficiência e TEA nos demais colégios estaduais do município. Em resposta, o Núcleo Territorial de Educação (NTE 20) determinou que a equipe de AEE ampliasse a itinerância nas escolas, oferecendo orientações diretas aos técnicos de AEE contratados e aos professores do ensino regular.

Nesse cenário, apenas três professoras da equipe, incluindo eu, têm assumido essa itinerância, realizando-a apenas em alguns colégios, conforme solicitam a nossa presença, o que resultou em ações fragmentadas e pouco efetivas. Esse contexto compromete a qualidade do suporte oferecido tanto aos estudantes quanto aos professores, além de dificultar a integração das práticas pedagógicas inclusivas, gerando impactos negativos na continuidade e efetividade do atendimento.

As motivações que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa surgiram dessas inquietações e vivências experimentadas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

1.2 Novas tramas na composição da pesquisadora

Cursando o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, as leituras e experiências vivenciadas ao longo das diversas disciplinas transformaram a minha prática e intensificaram as inquietações quanto à necessidade de proporcionar formação de qualidade aos professores. A palavra "colaboração" passou a ocupar um lugar central desde as primeiras disciplinas deste processo de formação, culminando no redirecionamento dos métodos de pesquisa e da proposta de intervenção inicialmente planejados. Esse enfoque revelou-se

fundamental para repensar as abordagens, valorizando a construção conjunta de soluções e o fortalecimento das práticas inclusivas.

As contribuições mais significativas para o delineamento desta pesquisa surgiram das disciplinas *Plano Educacional Individualizado e Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*. Essas experiências impulsionaram reflexões profundas, como a provocada pela afirmação de Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Esse pensamento reforça a compreensão sobre a importância do aprendizado contínuo e da reflexão crítica para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

Quando iniciei o planejamento do recurso educacional proposto nesta pesquisa, em 2023, chamava-o de Programa de Formação Continuada, e seu escopo abrangia todos os conteúdos a que fui apresentada nas diversas disciplinas do mestrado. Essa ambição resultava do deslumbramento com o conhecimento adquirido até então e da ingenuidade de uma aprendiz pesquisadora, que desejava a todos os colegas o acesso às experiências que vivenciei.

Esse produto em formato de curso piloto, desenvolvido como parte investigativa da pesquisa, foi inicialmente planejado para a modalidade presencial. No entanto, durante o processo, aprendi a reavaliar o que havia sido planejado e a fazer ajustes, adotando a ideia de produzir "uma peça" em vez de "um guarda-roupa inteiro". Assim, o curso foi adaptado para um formato online, com um recorte específico, estruturado em sete encontros síncronos e apoiado por uma plataforma digital.

Ainda em formação (e sempre), eu, educadora, vou-me 'refazendo', no caminho, nas interações, nos erros e revisões, na contemplação da minha tapeçaria inacabada e já tão impactada com as novas tramas. Cresce uma grande e nova certeza: Jamais me afastar da Educação, mas continuar a contribuir de forma permanente para uma formação sustentável e de qualidade de educadores, mesmo diante de um sistema predatório, que muitas vezes prioriza interesses imediatistas e lucrativos, desvalorizando o desenvolvimento contínuo e humano dos profissionais.

Em meio a práticas que exploram recursos e negligenciam o verdadeiro propósito da educação, o meu compromisso é com uma formação que promova o

bem-estar, a inclusão e o aprimoramento contínuo, fundamentada na colaboração e na troca de saberes entre educadores. Acreditando que o fortalecimento da educação ocorre por meio de esforços conjuntos, desejo cultivar um espaço de construção coletiva, onde cada educador possa crescer junto aos demais, resistindo à lógica fragmentada e excludente do sistema.

1.3. As Tramas do Contexto

Para tornar mais clara a realidade exposta e contextualizar o estudo proposto, considero fundamental apresentar os dispositivos legais que regem a política pública de Educação Inclusiva na rede estadual da Bahia, bem como descrever aspectos do município lócus da pesquisa.

Na Bahia, os principais documentos legais e orientadores, na perspectiva da Educação Inclusiva são:

- A Resolução CEE nº 79, de 15 de setembro de 2009, que estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BAHIA, 2009);
- A Resolução CEE Nº 14, de 11 de março de 2014, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BAHIA, 2014);
- As Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia, de 2017, que se apresentam “como um documento referencial na efetivação da Educação Inclusiva” (BAHIA, 2017a, p.11);
- E as Diretrizes para Sala de Recursos Multifuncionais: O AEE em ação, também de 2017. (BAHIA, 2017b).

No entanto, esse *Estado-Nação*, com um extenso território e 417 municípios, enfrenta desafios significativos na implementação de políticas de inclusão. Os desafios são, em parte, decorrentes da grande extensão, com a centralização das ações na Secretaria Estadual de Educação (SEC), apesar de apoiar os Núcleos Territoriais de Educação (NTE)¹. Essa extensão pode dificultar a adaptação das

¹ “A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem

políticas às realidades locais, e comprometer a eficácia das iniciativas voltadas para o fortalecimento territorial e a inclusão educacional.

Quanto à cidade de Vitória da Conquista, conhecida como "Joia do Sertão Baiano" ou "Suíça Baiana", Conquista, como é carinhosamente chamada, está localizada em um planalto com um clima que varia entre úmido, subúmido e árido, caracterizado por temperaturas amenas e agradáveis, algo raro em uma região de caatinga. Segundo o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), sua população é de 370.879 habitantes, sendo o terceiro maior município do estado e parte do Território de Identidade Sudoeste Baiano. Com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,678, a cidade atrai profissionais de diversos setores, investidores e moradores de várias regiões do país.

No campo cultural, a região se destaca por sua rica gastronomia e por ser a terra natal do cineasta Glauber Rocha e do cantor Elomar Figueira, ícones da cultura brasileira. Além disso, sedia o Festival de Inverno Bahia (FIB), um evento anual que atrai grandes atrações nacionais. Na área da educação, é considerada um polo regional, abrigando duas universidades públicas — a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) —, além de várias faculdades privadas.

No ensino básico, conforme dados da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) (2023), a cidade conta com 149 escolas municipais, sendo 52 na zona urbana, 65 na zona rural e 32 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e creches. A rede municipal tem 1.723 estudantes com deficiência matriculados, e a Secretaria Municipal de Educação (Smed) atualmente dispõe de 26 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). A rede estadual, à qual pertencem as escolas participantes da pesquisa, conta com 18 colégios, sendo dois localizados na zona rural. Além disso, Vitória da Conquista abriga várias escolas particulares, desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Dos 18 colégios da rede estadual na cidade, três fazem parte da pesquisa por meio da participação de seus professores. Um desses colégios é o "Colégio 1", onde atuou há 25 anos, sendo os últimos 14 dedicados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os três colégios participantes da pesquisa são de grande porte e possuem características distintas em sua organização e oferta educacional:

- *Colégio 1:*

Conta com 420 estudantes matriculados. No turno matutino, oferece o Ensino Médio regular e a Regularização de Fluxo; no vespertino, o Tempo Juvenil e a Regularização de Fluxo; e, no noturno, em sua extensão, oferece Tempo Juvenil e Tempo Formativo. Possui 26 professores, 1 técnico de AEE, 2 intérpretes de Libras e 2 cuidadores. O AEE atende 31 estudantes. Seis professores desse colégio participaram da pesquisa.

- *Colégio 2:*

Possui 823 estudantes matriculados e oferta o Novo Ensino Médio – Tempo Parcial, o Ensino Médio de Tempo Integral (7h), além da Educação de Jovens e Adultos nos formatos Tempo Formativo e Tempo Juvenil. Funciona nos três turnos e conta com 29 professores, 2 técnicas de AEE (uma no matutino e outra no vespertino) e 1 cuidadora no vespertino. Há 21 estudantes matriculados no AEE. A escola não dispõe de uma Sala de Recursos, utilizando a biblioteca para atendimentos individualizados, apesar das limitações do espaço. Oito professores desse colégio participaram da pesquisa.

- *Colégio 3:*

Atende 685 estudantes e oferece o Ensino Médio de Tempo Integral (9 horas). Possui 35 professores e 2 técnicas de AEE. Há 20 estudantes matriculados no AEE. Embora não tenha uma Sala de Recursos, dispõe de alguns espaços alternativos para o acompanhamento individualizado dos estudantes. Seis professores desse colégio participaram da pesquisa.

Esse é o contexto onde ocorreu a pesquisa, compondo as diversas tramas da produção da dissertação.

1.4 A tessitura da pesquisa

Nos tópicos anteriores, relatei sobre as experiências acadêmicas e profissionais que me conduziram à pesquisa e sobre o seu contexto. Neste tópico,

apresento as temáticas abordadas, discutidas à luz da teoria sócio-histórica e da pedagogia dialógica.

Como aportes teóricos iniciais, busquei fundamentação na teoria sócio-histórica de Vygotsky (2000, 2009) e na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1987, 1991, 1996), pois ambos compreendem o estudante como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, mediado pelas interações sociais e culturais. Os autores fornecem as bases teóricas para analisar e compreender os processos de ensino e aprendizagem, além de contribuir para a discussão sobre as políticas e práticas educativas.

As especificidades do Ensino Médio, com um currículo orientado tanto para a preparação para o trabalho quanto para a formação cidadã, estruturado com base em competências e habilidades conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), podem intensificar os desafios enfrentados pelos estudantes do Público da Educação Especial². Diante desse cenário, torna-se fundamental debater as implicações desse modelo curricular, bem como explorar estratégias de acessibilidade e diversificação das práticas pedagógicas. Esse debate deve levar em conta as condições adversas de trabalho docente, que se perpetuam historicamente (Ferreira, 2016), impactando diretamente a efetivação de práticas inclusivas.

Nesse contexto, emergem indagações entre os professores que revelam o capacitismo³ ainda presente no ambiente escolar: “Está aqui para se socializar?”, “Não fui preparado para trabalhar com esse público, o que fazer?”, “O aluno da ‘inclusão’ deve ser aprovado?”.

Magalhães (2022, p. 304) relata sobre a produção histórico-social do capacitismo:

² O Público da Educação Especial, ou Público Alvo da Educação Especial (PAEE) abrange estudantes aos quais se destinam as políticas de educação especial.

³ Capacitismo, no dicionário informal online, é descrito como um termo utilizado para descrever a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência. Inclui, desta forma, tanto a opressão ativa e deliberada (insultos, considerações negativas, arquitetura inacessível) quanto a opressão passiva (como reservar às pessoas com deficiência tratamento de pena, caridade, inferioridade).

<https://www.dicionarioinformal.com.br/capacitismo/>

Se a denominação da deficiência é fruto do movimento histórico de produção de significações, assim o é o capacitismo, representando as atitudes sociais segregadoras e inferiorizantes frente às deficiências/diferenças, calcadas em um suposto e imposto tipo de capacidade funcional hegemonicamente idealizada.

Essa realidade reforça a necessidade urgente da formação continuada de professores, especialmente sob uma perspectiva colaborativa. Conforme Ferreira (2016, p. 314):

Com certeza, a qualidade do ensino e da aprendizagem melhora na proporção que o conhecimento formal e as oportunidades de desenvolvimento humano se tornem acessíveis a todos os estudantes, se tiverem acesso a estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitem à criança, ao jovem e ao adulto aprender a aprender autônoma e colaborativamente.

O Trabalho Colaborativo revela-se especialmente útil no Ensino Médio, pois envolve planejamento conjunto, troca de conhecimentos, implementação de estratégias diferenciadas e avaliação compartilhada dos progressos dos estudantes. Essa abordagem permite a integração entre saberes pedagógicos e especializados, promovendo um suporte educacional mais inclusivo. Segundo Damiani (2008), o objetivo é promover a colaboração tanto em sala de aula quanto em grupos específicos dentro da escola, além de fortalecer uma cultura colaborativa que engaje toda a equipe escolar.

Nesse contexto, as interseções entre o Trabalho Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tornam-se especialmente relevantes. No Ensino Médio, essas abordagens podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e flexíveis. O DUA, desenvolvido em 1999 por pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, propõe uma estrutura baseada em conhecimentos científicos sobre os processos de aprendizagem humana (CAST, 2018). Inspirado no conceito de Design Universal da arquitetura, que busca criar espaços acessíveis a todos, o DUA visa desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade dos aprendizes.

Colaborativo pode desempenhar um papel central na construção de uma cultura educacional mais inclusiva. No entanto, como apontam Zerbato e Mendes (2021), o conhecimento e a aplicação do DUA ainda são pouco explorados no contexto brasileiro, o que evidencia a necessidade de ampliar a disseminação dessas práticas. Esse cenário reforça a importância de integrá-las aos processos formativos voltados para a educação inclusiva no país.

Com base nesse contexto, as problematizações que orientaram a pesquisa foram formuladas para investigar os desafios concretos enfrentados pelos professores do Ensino Médio na implementação de práticas inclusivas, considerando os aportes teóricos discutidos anteriormente. A teoria sócio-histórica e a pedagogia dialógica forneceram o suporte necessário para compreender a importância da educação inclusiva. O Trabalho Colaborativo e o DUA, por sua vez, complementam essa perspectiva, promovendo ambientes de ensino mais acessíveis, equitativos e responsivos às necessidades de todos os estudantes.

As questões que delineiam a pesquisa são:

- *Quais desafios o(a) professor(a) do Ensino Médio enfrenta para implementar práticas educacionais inclusivas?*
- *Como elaborar um curso de formação continuada que respeite a realidade profissional dos professores, considerando os princípios do DUA e do Trabalho Colaborativo no Ensino Médio, a fim de promover a inclusão, enquanto acesso curricular, de todos os estudantes?*

Para entrelaçar as tramas de maneira coesa, os objetivos da pesquisa funcionam como fios cuidadosamente dispostos, conectando teoria, dados e métodos de forma integrada. A escolha e o entrelaçamento desses elementos buscam garantir a coerência e a integridade do produto final da pesquisa.

1.4.1. Objetivo Geral

Identificar as necessidades e desafios específicos de professores do Ensino Médio em relação à educação inclusiva, visando elaborar diretrizes para um curso de formação continuada com base em práticas pautadas nos princípios do DUA e no trabalho colaborativo.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Analisar a produção científica sobre inclusão no Ensino Médio para identificar lacunas e contribuições relevantes sobre práticas inclusivas e formação docente.

- Investigar práticas pedagógicas e modelos de formação docente que integram o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Trabalho Colaborativo.
- Desenvolver um curso piloto de formação continuada, que integre os princípios do DUA e do Trabalho Colaborativo, para atender às demandas identificadas no contexto da pesquisa.
- Implementar o curso-piloto, com o uso do método de pesquisa colaborativa, com a participação de professores do Ensino Médio.
- Avaliar o curso piloto de formação continuada por meio de feedbacks sistemáticos, das discussões reflexivas e dos ajustes indicados pelos professores participantes.
- Aprimorar as diretrizes educacionais propostas para o modelo de curso de formação continuada.

2. Fibras para a base do tecido

2.1 Costura ou Remendo? Sobre as Políticas de Inclusão Escolar

O título deste tópico faz alusão à metáfora bíblica que diz: “Ninguém põe remendo de pano novo em roupa velha; porque o remendo tira parte da veste, e fica maior a rotura” (Mt 9:16). Vejamos, então, como têm se constituído as políticas de educação na perspectiva inclusiva, sucedendo às políticas de Educação Especial e de Integração, anteriormente vigentes - *roupa velha*?

A realidade atual do processo de inclusão escolar é fruto e também fonte de debates sobre o respeito à diversidade – atender a todo e qualquer estudante – e sobre o exercício dos direitos individuais e sociais dos estudantes do público da Educação Especial, a saber, estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. As mudanças legislativas específicas, somadas aos estudos sobre o tema, contribuem significativamente para a implementação de novas ações, o que exige não apenas condutas técnicas, mas uma constante reflexão crítica sobre as políticas e práticas desenvolvidas.

Com o fim de solidificar as bases deste estudo, considere o aporte da teoria sócio-histórica e da pedagogia dialógica freireana para entrelaçar diversas dimensões da inclusão educacional, e assim promover uma abordagem que valoriza

a construção coletiva do conhecimento e o respeito às singularidades de cada estudante.

No contexto legislativo brasileiro, a trajetória da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é construída a partir de um conjunto de leis e normativas que, ao longo do tempo, foram sendo atualizadas ou complementadas. Esse processo reflete, por um lado, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência e, por outro, a influência do ideário inclusivista do capitalismo no sistema educacional, que busca conciliar a inclusão com as demandas do mercado e da produtividade.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 208, inciso III, estabelece o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) reafirma essa determinação em seu artigo 4º, inciso III, e acrescenta que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial" (§ 1º do art. 58).

Para estabelecer a política de inclusão escolar, diversas medidas legais e político-filosóficas somaram-se às leis mencionadas anteriormente. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Esse documento reforça os princípios de igualdade de oportunidades, acessibilidade e inclusão, estabelecendo a obrigação dos Estados signatários de garantir a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo o acesso à educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, Tailândia, em 1990, propõe, em seu artigo 3, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. De acordo com o documento:

(...) Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ONU, 1990, p.4)

A Declaração de Salamanca, firmada na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Específicas, traz em seu texto:

(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (ONU, 1994, p.1)

Apesar do ritmo lento e dos retrocessos, houve avanços educacionais a partir da última década do século XX, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988. A política educacional da segunda metade do século foi marcada por um discurso que pregava uma escola acessível, exigindo a concessão da educação pública a todos quantos buscassem o acesso. Entretanto, esta celebrada universalização responde à influência de pressupostos capitalistas da educação como promotora do desenvolvimento econômico e da igualdade socioeconômica, conforme apontam Bezerra e Araújo (2013).

Os autores destacam a repercussão do ideário inclusivista no cenário educacional, alinhado aos interesses neoliberais e denunciam as aspirações capitalistas por trás das políticas internacionais de inclusão:

A construção de escolas inclusivas não resulta, em última instância, do esforço político nacional ou da participação ativa dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, na luta pela afirmação de seus direitos, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações" (Bezerra e Araújo, 2013, p. 580).

Ressaltam que não têm intenção de serem reacionários, ou mesmo de agirem como defensores de práticas segregadoras, "que devem ser combatidas teórica e praticamente" (Bezerra e Araújo, 2013, p. 577), contudo, pretendem contribuir para uma formação crítica, que respeite o direito à inclusão. Com o fim de dirimir dúvidas sobre a análise feita, eles mencionam um trecho da Declaração de Salamanca sobre a Educação Especial, que resgato a seguir:

Nós congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: – governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, Unesco, Unicef, UNPD1 e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (ONU, 1994, n.p.).

Os efeitos das políticas econômicas internacionais se desdobram no comprometimento da qualidade da educação. Os educadores precisam estar conscientes e refletir sobre essas e outras questões pertinentes às políticas educacionais e suas implicações, conforme destaca Freire (1979) apud Aguiar et al. (2022, p. 166).

Para que uma educação de massa se inscreva numa perspectiva libertadora, ela necessariamente deve ser capaz de compreender os mecanismos de desenvolvimento econômico que determinam as profundas tendências da evolução da sociedade. Esta compreensão é, na realidade, uma das condições indispensáveis para que as massas, por intermédio dos organismos e das estruturas de que elas se dotem, possam traçar perspectivas de ação capazes de modificar os condicionamentos sociais que se exercem em todos os níveis das atividades material e espiritual dos homens.

As práticas na escola regular, estabelecidas por meio das políticas de inclusão, podem servir à perpetuação de ideologias de exclusão, se não houver uma compreensão ampla das suas implicações. Schilling e Miyashiro (2008, p. 247) trazem questões relevantes ao debate:

A atmosfera de inclusão que se instalou nessas últimas décadas e que exige a todo o momento um tratamento igualitário aos supostamente “diferentes” de diversas ordens seria um refinamento da produção dos diferentes. Novas palavras, novas práticas? Ou antigas práticas (re)atualizadas? Incluir para observar, encaixar, colocar num ponto estratégico de observação dos desvios? Estaríamos, na escola inclusiva, preparados para lidar com ambiguidades, ambivalências, indefinições, “diferenças”, sem, contudo, estigmatizar, delimitar espaços, estabelecer fronteiras fixadas de forma concreta ou imaginária?

A discriminação e a segregação podem surgir quando as práticas educativas são concebidas como meras formas de assistência aos “diferentes”. Na realidade, não existem “iguais” na escola, exceto em dignidade e direitos, conforme afirmado pela Organização das Nações Unidas (1948). Portanto, incluir significa abraçar a diversidade, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante, em vez de categorizar um grupo como “normal” e outro como “especial”. A inclusão requer uma abordagem que respeite as peculiaridades de todos, e promova um ambiente educacional favorável à equidade e a participação plena de cada indivíduo.

No Brasil, conforme demonstram os dispositivos legais citados e a produção científica atual sobre o tema, há respaldo para uma prática educacional inclusiva. Contudo, muito do que se apregoa nas leis demanda tempo e investimentos, tanto em recursos materiais, como em formação docente e reestruturação dos sistemas de ensino. A quem interessa esse investimento? Voigt, Pesce e Xavier (2022, p.

190) afirmam que “o que ocorre nas escolas públicas brasileiras é que nem sempre as condições objetivas dão conta das necessidades de oferta de uma educação de qualidade”.

Diferentes experiências têm-se construído, a partir de iniciativas isoladas, conforme a realidade de cada contexto. Para Vygotsky (2009), a história deve ser entendida como um processo dialético e materialista que compõe a realidade social, e não apenas uma sequência de eventos no tempo e no espaço, mas um ordenamento significativo que envolve consciência e intencionalidade.

A educação que se espera inclusiva não pode prescindir da ação consciente e intencional do/a professor/a em relação à sua realidade. De acordo com Voigt, Pesce e Xavier (2022, p. 189), as práticas educativas são entendidas como práticas sociais de caráter dialético sob uma perspectiva sócio-histórica, pois reproduzem ideologias ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades de transformação. Isso ocorre porque os sujeitos históricos se formam de maneira dinâmica em interação com a realidade.

Os processos de formação de professores não acontecem apenas no âmbito acadêmico, mas, sobretudo, no cotidiano escolar, onde se relacionam com a realidade, considerando-se o contexto vivenciado em sala de aula e o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, em constante diálogo integrado às novas descobertas científicas e as diretrizes educacionais. A formação acadêmica inicial e continuada é regida por legislações e normativas específicas que são constantemente atualizadas para atender a demandas políticas e econômicas. No próximo tópico apresento os marcos legais relevantes relacionados à formação docente no Brasil, acompanhados de reflexões que servirão de base para entender como esses processos podem ser aprimorados para promover uma cultura inclusiva nas escolas.

2.2 Costura sob demanda: Formação docente e lógica de mercado

A história da educação inclusiva é marcada por concepções teóricas e legislações que refletem o contexto político, econômico e ideológico dominante em cada período. Nesse sentido, a metáfora do remendo de pano novo é particularmente adequada para descrever a rotura que se deu na educação com o

advento da inclusão escolar, evidenciando a necessidade de adaptação e renovação das práticas educacionais.

Souza et al. (2014, p. 14), discutem as condições e contradições no cotidiano de uma escola, problematizando sobre as condições de trabalho docente e outras, a partir da inclusão do estudante com deficiência:

[...] como a presença dos diferentes alunos com deficiência dentro da escola afeta a estrutura educacional e como desregula o funcionamento escolar. Aponta o limite dessa instituição de ensino e intensifica os problemas da educação em geral (qualidade das nossas escolas, o baixo investimento, o embate constante para a superação das desigualdades, o problema da formação docente, a luta cotidiana de nossos professores nas condições precárias de trabalho, políticas de responsabilização e de meritocracia, etc.).

A realidade desafiadora enfrentada pelas escolas e professores se intensifica com o processo de inclusão de estudantes do Público da Educação Especial, denunciando as vulnerabilidades dos sistemas de ensino. Cresce, então, a demanda por formação docente para responder à nova realidade.

Assim como a história da educação inclusiva, os percursos da formação de professores no Brasil foram se pautando pelas concepções teóricas e legislações, conforme o contexto político-econômico e ideológico dominante, prevalecendo uma perspectiva tecnicista-pragmática (Tirolí e Jesus, 2022). Contudo, conforme os autores, a partir do movimento escolanovista:

Sustenta-se que a centralização do processo de ensino e aprendizagem em torno do aluno e a formação crítica e reflexiva demanda que os professores sejam formados pelo Ensino Superior, no intuito de terem contato com leituras, reflexões e discussões que permitissem expandir o repertório acadêmico e cultural, uma formação capaz de instrumentalizar o docente para um trabalho consciente e intencional diante dos alunos. (idem, p. 8)

Um dos marcos legais vigentes mais relevantes para a formação docente no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil e define os requisitos mínimos para a formação de professores, incluindo a necessidade de curso superior de licenciatura. Tirolí e Jesus (2022) destacam que a LDBEN estabelece ser responsabilidade conjunta da União, dos Estados e dos Municípios garantir a formação inicial e continuada dos professores, promovendo-a de forma integrada e colaborativa. Para isso, prevê o uso de recursos, como tecnologias de educação a distância, que facilitem o acesso e a permanência dos docentes em formação. A LDBEN também contempla a concessão de bolsas de

iniciação à docência para estudantes de licenciatura, visando assegurar sua permanência e continuidade no processo formativo.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No seu artigo 16, sobre a formação continuada, a resolução traz avanços ao romper com as propostas tecnicistas de formação anteriores e atender à LDB/96, apresentando uma visão ampla desse processo.

Sob o argumento de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à qualidade da formação docente, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), considera que:

[...] as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento [...] requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019, p. 1)

A resolução foi apontada por educadores, entidades de classe e pesquisadores como um retrocesso (ANPEd, 2020; Tirolí, Jesus, 2022; Zuccini, Alves e Nucci, 2023;). Zuccini, Alves e Nucci (2023) denunciam que a normativa está em sintonia com princípios neoliberais, restringindo a formação docente a aspectos técnicos e pragmáticos, com foco numa perspectiva economicista. Acrescentam que a resolução reflete a padronização das políticas de formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências voltadas para os pressupostos da BNCC. Além disso, a orientação desse documento deixa de lado a valorização profissional como um projeto coletivo, vinculando-a a critérios meritocráticos de desempenho individual, alinhados ao ideário liberal (Zuccini, Alves e Nucci, 2023).

A análise dessa resolução evidencia um padrão recorrente na história da educação no Brasil, marcado por avanços e retrocessos. Ao longo das últimas décadas, políticas educacionais oscilaram entre propostas mais progressistas e outras que reforçam a padronização e a lógica economicista, impactando diretamente a formação docente e a qualidade da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece metas e estratégias para a política educacional brasileira com um prazo de dez anos, ou seja, até 2024. O plano inclui, entre suas diretrizes, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica. Sua Meta 16 apresenta dois objetivos:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, meta 16)

De acordo com a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentada no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação:

O percentual de professores da educação básica com pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) passou de 30,2% para 44,7%, em 2021. O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, no período de 2013 a 2021, de 30,6% para 40,0%. (BRASIL, 2022)

Esses dados apontam para um crescimento expressivo no número de professores da educação básica com pós-graduação; e um número pouco expressivo, de 9,4% em oito anos, de professores da educação básica que realizam cursos de formação continuada, distante do segundo objetivo da Meta 16, de garantir a todos essa formação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Portanto, chegamos a 2024 distantes da meta no que se refere à formação continuada.

Em um estudo sobre a formação de professores na perspectiva da Educação inclusiva, nas licenciaturas, Bazon e Silva (2020, p. 21) fizeram uma análise de currículos e apresentaram as seguintes constatações:

Ao analisarmos as ementas dos componentes curriculares das poucas licenciaturas que as disponibilizaram é interessante constatar que, em sua maioria, tratam do processo inclusivo como decorrente histórico da Educação Especial ou separado como um objetivo a ser alcançado. Entretanto, causa preocupação que ainda existam disciplinas pautadas na noção de déficit e no conhecimento de tradição médico-pedagógica.

[...] apesar das discussões sobre a inclusão terem se iniciado principalmente na década de 1990, ainda não conseguimos repensar o currículo para atender a este fenômeno.

Nos currículos de formação docente, o conceito de educação inclusiva ainda se mantém distante da realidade, frequentemente associado ao modelo médico da deficiência, que predomina na formação inicial de professores. Essa perspectiva representa um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas na educação.

Pimentel (2012, p. 151), em um estudo sobre a formação de professores para a educação inclusiva, apresenta alguns aspectos que se traduzem em obstáculos:

Não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença.

Assim como não é possível lidar com a diversidade sem as condições adequadas, incluindo a formação docente, também não se pode garantir a formação continuada dos professores — essencial para a qualidade da educação — sem as condições de trabalho apropriadas. Nóvoa (1992) e Tardif (2014) abordam o impacto de fatores como esses na saúde e no desempenho dos professores, ressaltando a necessidade de iniciativas de formação continuada que levem em conta essas limitações.

Diversos fatores destacam a relevância da formação docente continuada, crítica e reflexiva, como pilar essencial ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação básica. Contudo, as mudanças necessárias nos processos de formação docente têm encontrado barreiras. E “em muitos casos os esforços realizados não serviram para garantir um *desenvolvimento profissional docente*⁴ sustentável” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 16, grifo nosso).

Destarte, a formação docente demanda investimentos para além do conhecimento técnico, como se constata no seguinte trecho de um estudo a respeito da formação para os serviços especializados:

Debates científicos atuais na área da educação especial apontam para a importância das TIC aplicadas à educação vir a compor a grade curricular

⁴ A expressão corresponde a *formação permanente, formação contínua, formação em serviço*, entre outras; no entanto, conforme os autores, esta se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino. (Vaillant; Marcelo, 2012, p 167)

dos cursos. Afinal, os professores que irão atuar nos serviços especializados precisam conhecer, compreender e saber utilizar as TIC de forma a promover ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras. Para tanto, é preciso investir, conforme apontado anteriormente, em uma sólida formação profissional que propicie a competência necessária para o professor refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico metodológicas para, consistentemente, modificar a realidade (Giroto; Poker; Omote, 2012, p.20).

O sentido de competência apresentado por Giroto, Poker e Omote (idem) não está relacionado às competências apregoadas na BNC - Formação. Ao contrário, refere-se à capacidade reflexiva e crítica necessária ao professor, diante da realidade, não se atendo apenas ao conhecimento técnico.

É importante destacar a necessidade de formação docente em áreas específicas, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não apenas para os serviços especializados, mas também para o/a professor/a da sala de aula regular. Para atender às demandas de um ensino contextualizado, essa formação não deve se limitar ao aprimoramento técnico, mas também abranger dimensões sociais e éticas. A ênfase na compreensão da diversidade reforça a importância não apenas do conteúdo ensinado, mas também de como esse conteúdo é transmitido e de como as relações humanas são cultivadas no ambiente escolar.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2020:

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica: I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2020, p. 4)

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais [...] dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade” (BRASIL, 2020, p. 5).

Compreende-se que a formação docente continuada é ação primordial, nesse *contexto preferencial de formação* chamado escola, para consolidar a educação inclusiva, dentre outras políticas relevantes para a qualidade da educação.

Cada escola possui uma cultura que reflete influências de contextos sociais mais amplos. Comumente, os profissionais que atuam nas escolas cumprem rotinas com as quais têm familiaridade, repetindo padrões sem questioná-los. Scavoni (2016) alerta: “Para que nossas atitudes não sejam eternas repetições, onde não se sabe bem qual o sentido de sua existência e execução, é necessário agir com intencionalidade” (p. 40).

Souza, Pereira e Lindolpho (2018, p. 115) discutem as mudanças nas atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência, destacando que essas atitudes são uma variável significativa no contexto educacional. Essa observação evidencia a necessidade de refletir sobre as próprias posturas dos professores durante sua formação para lidar com a diversidade. É fundamental reconhecer como as normas e construções sociais impactam essas atitudes, pois isso influencia diretamente as interações com estudantes e colegas. Essa reflexão crítica é essencial para promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Os mesmos autores ressaltam que se faz

...necessário compreender a diferença como parte da diversidade humana e que, apesar dos possíveis comprometimentos presentes nas diferenças, é possível construir pontes de diálogo no ambiente de ensino, no qual o professor possui papel importante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos, e que credencie as pessoas com deficiência a superarem a condição social que lhes é atribuída (Souza, Pereira e Lindolpho 2018, p. 126).

A formação continuada deve ir além da capacitação dos professores para integrar novas metodologias, recursos tecnológicos e abordagens inovadoras em suas práticas diárias. É essencial que contribua para o fortalecimento do profissionalismo e da identidade docente, além de proporcionar um espaço para a reflexão crítica sobre a prática, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimento. O diálogo entre educadores, a troca de ideias e a participação em atividades práticas ampliam o repertório educacional e favorecem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor.

No contexto escolar, oportunidades preciosas para a formação docente tornam-se muito mais potentes quando realizadas de forma dialógica e colaborativa, acompanhadas de estudo, reflexões, ações com intencionalidade. Dessa forma, a formação continuada associada a práticas reflexivas na escola se estabelece como o meio mais eficaz para promover mudanças de paradigmas.

Os estudos sobre educação inclusiva e formação docente revelam que ambas as áreas exigem uma abordagem prática e teórica mais ampla sobre acessibilidade, diálogo e colaboração para serem efetivas. Assim, nos próximos tópicos, apresentarei reflexões sobre as potencialidades do Design Universal para Aprendizagem (DUA) e do Trabalho Colaborativo, com ênfase na promoção da Educação Inclusiva.

2.3. Costura personalizada: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e currículo.

O currículo escolar pode ser entendido como o documento que orienta os programas educacionais. De natureza normativa, ele define o que e como os processos de ensino e aprendizagem devem ocorrer. Nos tópicos anteriores, foram discutidos os avanços e retrocessos nas diretrizes curriculares ao longo das últimas décadas, assim como a determinação político-ideológica hegemônica que as permeia na história da educação. Em geral, prevalece um currículo rígido, que assume um modelo de estudante médio, fazendo com que aqueles que se afastam dessa média precisem se adaptar.

O Center for Applied Special Technology (CAST), conforme traduzido por Sebastián-Heredero (2020), iniciou sua trajetória facilitando o acesso de estudantes com deficiência ao currículo geral, com foco inicial em ajudá-los a superar suas dificuldades individuais por meio de tecnologias e ferramentas compensatórias, como corretores ortográficos e softwares de desenvolvimento de habilidades. No entanto, ao longo do tempo, percebeu-se que essa abordagem era limitada, pois desconsiderava o papel de um contexto mais amplo na definição de deficiência. Ao final dos anos 1980, começou-se a questionar as limitações impostas pelo currículo, chegando à conclusão de que a adaptação deveria recair sobre ele, e não sobre os estudantes, uma vez que são os currículos que têm dificuldades em se adequar às diferenças individuais.

Conforme apresentado, o DUA foi desenvolvido por pesquisadores do CAST, inspirado no conceito de Design Universal (DU), da arquitetura, com foco na acessibilidade para todos (Zerbato; Mendes, 2018). E se refere a uma estrutura que “orienta o design de metas instrucionais, avaliações, métodos e materiais que podem ser personalizados e ajustados para atender às necessidades individuais” (CAST, 2023, tradução nossa).

Este quadro conceitual é organizado em princípios e diretrizes para orientar o planejamento de ambientes de aprendizagem acessíveis, inclusivos, equitativos e desafiadores para todos os estudantes. O DUA tem como propósito dar suporte à autonomia, à capacidade de participar ativamente na tomada de decisões em prol dos objetivos de aprendizagem (CAST, *idem*).

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) argumenta que o conhecimento não é um produto acabado, mas uma construção social que se desenvolve a partir das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles docentes ou discentes. Na relação pedagógica, os papéis de professor e estudante se alternam, evidenciando a importância da interação e do diálogo. O autor enfatiza que essa dinâmica é fundamental para o aprendizado significativo, pois permite que educadores e educandos contribuam ativamente para a construção do saber. A interdependência revela-se, portanto, como um valor compartilhado tanto pela pedagogia freireana quanto pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de informações e competências a ser transmitido e passa a ser um espaço de diálogo, troca de saberes e construção de significados. Ampliado nessa visão, o currículo é compreendido como um artefato cultural, construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Esse entendimento dialoga diretamente com os princípios do DUA, especialmente ao valorizar a participação ativa dos estudantes e sua relação com a realidade na construção do conhecimento.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média. (Sebastián-Heredero, 2020, p.735)

O DUA promove o acesso coletivo e possibilita igualdade de oportunidades. A estrutura do DUA organiza-se em três princípios, associados a redes neurais responsáveis pelo "quê", "como" e "porquê" da aprendizagem. Em outras palavras, essas redes neurais são definidas como redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas, conforme ilustra o quadro 1:

Quadro 1 - Princípios do DUA com base no organizador gráfico

	Fornecer vários meios de Engajamento	Fornecer vários meios de Representação	Fornecer vários meios de Ação e Expressão
Acesso	Fornecer opções para Capturar o interesse	Fornecer opções para Percepção	Fornecer opções para Ação física
Desenvolvimento	Fornecer opções para Sustentação do Esforço e Persistência	Fornecer opções para Linguagem e símbolos	Fornecer opções para Expressão e comunicação
Empoderamento	Fornecer opções para Autorregulação	Fornecer opções para Compreensão	Fornecer opções para Funções executivas
Objetivos	Estudantes avançados...		
	Com propósito e motivação	Engenhosos e bem informados	Estratégicos e com objetivos

Fonte: Autora, com base nos estudos do CAST (2018)

Esse quadro organiza os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em três categorias principais: Engajamento, Representação e Ação e Expressão, associadas às redes neurais da aprendizagem. Cada princípio se desdobra em diretrizes específicas que orientam práticas pedagógicas inclusivas. As diretrizes abrangem aspectos como o estímulo ao interesse, a oferta de diferentes formas de percepção e expressão, e o desenvolvimento da autorregulação e da compreensão. A base dessas categorias está em atender às múltiplas formas como os estudantes percebem, processam e expressam o conhecimento, promovendo autonomia e motivação nos processos de ensino e aprendizagem.

A interseccionalidade é considerada nos princípios do DUA, refletindo o compromisso com as diversas identidades que influenciam a aprendizagem. Para uma melhor compreensão, esses princípios são apresentados a seguir, com base na tradução realizada por Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022).

O primeiro princípio (o “quê” da aprendizagem) consiste em proporcionar vários meios de representação, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas dos estudantes:

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem ou transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia, transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de ascender aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente através de formatos visuais ou auditivos do que com um texto impresso. (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022, p. 1907)

O segundo princípio (o “como” da aprendizagem) consiste em proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão, que se traduzem em diversificar as possibilidades de resposta, como também o acesso a instrumentos e tecnologias:

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa. (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022, p. 1907)

E o terceiro princípio (o “porquê” da aprendizagem) consiste em proporcionar diversos meios de autodesenvolvimento, promovendo autonomia, motivação e envolvimento:

As emoções das pessoas e a afetividade são um elemento crucial para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender. Existe diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento. Podem ser fatores neurológicos e culturais, interesses pessoais, subjetividade e conhecimentos prévios, junto com outra variedade de fatores presentes nestas diretrizes. Alguns estudantes se interessam muito espontaneamente perante as novidades, enquanto outros não possuem o interesse em se incluir e assustam-se com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Alguns estudantes preferem trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com os companheiros. Na realidade, não há um único meio que seja ótimo para todos os estudantes em todos os contextos. (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022, p. 1907)

O DUA reconhece a diversidade como norma e visa criar ambientes de aprendizagem inclusivos, nos quais cada estudante possa atingir os seus objetivos

de maneiras diversas. Por ser uma abordagem flexível e personalizada, promove experiências de aprendizagem mais eficazes, atendendo às diversas necessidades dos estudantes.

O framework do DUA consiste em diretrizes específicas para cada um de seus princípios, ampliando a compreensão dos diversos aspectos que devem ser considerados no planejamento pedagógico em função da diversidade. Para cada diretriz, são apresentados pontos de verificação que detalham os múltiplos meios de Acesso, Desenvolvimento e Empoderamento dos estudantes. O objetivo é que os estudantes se tornem motivados e engajados, engenhosos e bem informados, além de estratégicos e orientados para metas. (CAST, 2018)

Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam a capacidade do DUA de promover inclusão ao conectar teoria e prática pedagógica. Comprometido com a ética do cuidado, o DUA convida ao compromisso coletivo de valorização e apoio ao estudante, o que requer uma abordagem colaborativa entre os professores e demais profissionais da equipe escolar. Portanto, não é possível a sua implementação isolada por um professor apenas, mas revela-se imprescindível a construção de uma cultura escolar colaborativa, especialmente no Ensino Médio.

Estudos sobre pesquisas e práticas pautadas no DUA podem contribuir para ampliar a compreensão sobre seu potencial para a educação inclusiva. A seguir, apresento um breve levantamento e análise de produções nacionais sobre o tema.

2.4 Modelos para a costura: Pesquisas sobre educação inclusiva e DUA

Para adquirir maior familiaridade com o tema, realizei uma análise preliminar de pesquisas e práticas relacionadas à educação inclusiva fundamentadas no Design Universal para Aprendizagem (DUA). A análise gerou os dados descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Artigos com revisão de literatura sobre DUA e Inclusão

N	Título/ Autor/ Ano	Nº artigos analisados	Palavras-chave	Objetivo	Pontos abordados: resultados/conclusões
1	Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional Oliveira, Munster e Gonçalves (2019)	07	- Educação especial; - Revisão sistemática; - Desenho universal para aprendizagem; - Inclusão.	Mapear e analisar as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface DUA e a inclusão	Prevalência de concepções teóricas; Pesquisas empíricas são poucas e concentram-se em questionários, entrevistas e formação de professores; Necessidade de pesquisas aplicadas; Potencial DUA para inclusão de PAEE.
2	Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil Barcelos; Machado e Martins (2021)	09	- Desenho universal para aprendizagem; - Inclusão escolar; - Educação especial.	Apresentar o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem e analisar as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, e como contribuem para o processo de Inclusão Escolar de alunos público alvo da educação especial (PAEE)	Poucas pesquisas sobre o DUA aplicado à inclusão de PAEE; Temáticas distantes; Referencial teórico diverso; Potencial DUA para inclusão de PAEE.
3	Desenho Universal para a Aprendizagem : a Produção Científica no Período de 2011 a 2016 Bock; Gesser e Nuernberg (2018)	54	- Desenho universal para aprendizagem; - Acessibilidade; - Modelo social de deficiência; - Educação a distância; - Educação especial.	Caracterizar a produção científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sistematizar algumas contribuições voltadas à eliminação de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem	Concentração de estudos na América do Norte; Inexpressividade de pesquisas no Brasil; Diferenciação entre os princípios e as diretrizes do DUA e as demais perspectivas do Desenho Universal (DU); Estratégias à eliminação de barreiras; Potencial DUA para inclusão.

Fonte: Autora (2024)

Os dados coletados a partir dessas três revisões de literatura, que abrangem o período de 2011 a 2018, revelam achados significativos sobre a produção científica tanto internacional quanto brasileira. A escolha desses materiais foi estratégica, pois

cada artigo analisado apresenta uma revisão bibliográfica extensa de pesquisas focadas no DUA e na educação inclusiva, conforme apresenta o Quadro 2.

O artigo "Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional", de Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), parte de uma revisão bibliográfica de estudos internacionais sobre DUA e educação inclusiva, onde se observa uma predominância de concepções teóricas, sem a realização de pesquisas aplicadas. Essa constatação destaca a necessidade de maior enfoque em investigações práticas que possam validar e implementar os princípios do DUA nas diferentes realidades educacionais. As pesquisas empíricas foram poucas e concentradas em questionários e entrevistas.

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) analisaram sete pesquisas, das quais quatro envolveram intervenção direta: duas com o público da Educação Especial e duas com a formação de professores. As outras três pesquisas tinham caráter diagnóstico e utilizaram entrevistas e/ou questionários para a coleta de dados. Os autores apontam para a importância de se considerar as pesquisas aplicadas, para se analisar os efeitos do uso do DUA na inclusão, contudo reconhecem que:

Embora o material compilado ainda seja pequeno, mesmo na literatura internacional onde o DUA já vem sendo estudado há 20 anos, percebe-se que as pesquisas aplicadas nos alunos baseadas nos princípios do DUA têm mostrado avanços na modificação de comportamentos e, também, na inclusão do aluno com deficiência na escola regular. (Oliveira; Munster e Gonçalves, 2019, p.684)

O artigo "Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil", de autoria de Barcelos; Machado e Martins (2021), apresenta a análise de nove pesquisas, sendo duas teses e sete dissertações, de 2014 e 2018, presentes no corpo do artigo e nas referências bibliográficas. Esse material traz dados que corroboram achados do primeiro artigo a respeito da pouca quantidade e consequente necessidade de pesquisas aplicadas, como também do potencial do DUA para inclusão de estudantes do Público da Educação Especial. Os autores acrescentam que:

...é possível observar uma contradição ao analisar as pesquisas citadas à medida que o conceito essencial do DUA é que a aprendizagem seja possível a todos – alunos PAEE ou não –, porém o sucesso da intervenção é mensurado quando alunos PAEE são beneficiados. Com isto, a dúvida sobre como atender a necessidade de todos quanto à aprendizagem, ainda precisa ser melhor elaborada, e isto só será possível através do avanço nas pesquisas (Barcelos; Machado e Martins, 2021, p. 8).

Essa contradição, apontada por Barcelos; Machado e Martins (2021), revela-se como um aspecto importante a ser considerado na avaliação de programas de formação docente com aplicação do DUA, tanto por professores em formação quanto em sala de aula comum. É fundamental que os resultados sejam avaliados para todos os estudantes, e não apenas o público da Educação Especial.

Trata-se portanto de um material relevante para a proposta de formação continuada apresentada nesta pesquisa, com ênfase na aplicação dos princípios do DUA, não apenas como diretriz pedagógica, mas também como fundamento para a própria formação docente. A escolha conceitual visa promover o engajamento e o desenvolvimento profissional dos professores em formação, ao mesmo tempo em que reflete sobre o impacto de suas práticas inclusivas no aprendizado e na participação de todos os estudantes.

Barcelos, Machado e Martins (2021) também apresentam constatações sobre o referencial teórico das pesquisas, evidenciando sua diversidade e a distância entre as temáticas abordadas. Essa diversidade sugere que, embora haja um amplo espectro de estudos, as conexões entre si podem ser limitadas, indicando a necessidade de um maior diálogo entre as diferentes áreas de pesquisa.

O artigo "Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016", Bock; Gesser e Nuernberg (2018) apresenta uma análise de cinquenta e quatro artigos, publicados entre 2011 e 2016, sendo quarenta e quatro na América do Norte (Estados Unidos), cinco na Europa, três na Ásia e dois na Oceania (Austrália). Os materiais analisados encontram-se nas referências bibliográficas do artigo citado para maiores investigações. Os resultados da pesquisa indicam a grande concentração de estudos nos Estados Unidos, berço do DUA, e revelam a inexpressividade de pesquisas no Brasil até 2016.

Outro ponto abordado nos resultados do terceiro artigo diz respeito à diferenciação entre os princípios e as diretrizes do DUA e as demais perspectivas do Desenho Universal (DU). Os autores afirmam que:

Mesmo aquelas pesquisas que se dedicaram aos contextos de aprendizagem evidenciaram que possuem distinções, a exemplo das concepções do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), do Desenho Universal para a Instrução (DUI) e do Desenho Instrucional Universal (DIU) (...) A confusão com esses modelos materializa-se em um atraso na implementação de propostas que alavanquem a participação de estudantes nos diferentes níveis de ensino. Por isso, há importância em discernir as raízes das diretrizes e os princípios do DUA (Bock; Gesser e Nuernberg, 2018, p. 148)

Eles também ressaltam que para que o DUA seja efetivo, deve tornar-se um princípio culturalmente aceito e vivido nos diversos contextos. Mudanças culturais requerem longos processos de tessitura do pano, para dele coser a nova roupa. O aligeiramento de algumas formações pode levar a diversos remendos que não permanecem e ampliam as roturas.

O potencial do DUA para educação inclusiva é corroborado também no terceiro artigo: “a compreensão sobre deficiência como uma condição humana, aliada aos princípios do DUA, mostrou-se potencializadora de uma mudança na maneira como se estabelece a relação ensino-aprendizagem” (Bock; Gesser e Nuernberg, 2018, p. 148, p. 155).

Sobre o ponto “estratégias de eliminação de barreiras”, o estudo mostra que o DUA contribui de diferentes formas, desde que haja o conhecimento sobre aqueles que aprendem. O conhecimento sobre os professores, enquanto adultos em formação, torna-se um aspecto primordial a ser considerado em programas de formação docente com aplicação do DUA, a fim de se oferecer uma experiência de aprendizagem mais efetiva.

A análise dos artigos apresentados no Quadro 2 revela que, apesar do potencial reconhecido do DUA para promover a inclusão educacional, a lacuna entre a teoria e a prática ainda persiste. A predominância de estudos teóricos, somada à escassez de pesquisas aplicadas, ressalta a necessidade de um maior investimento em investigações empíricas que validem e implementem os princípios do DUA em contextos reais, tanto na formação de professores quanto na prática educacional cotidiana.

Essa constatação reforça a importância de uma abordagem mais integrada e colaborativa entre as diferentes áreas de pesquisa e os programas de formação docente continuada. Além disso, aponto para a relevância de se considerar os professores como aprendizes em formação contínua, de modo a potencializar suas práticas e beneficiar todos os estudantes. Com o fim de levantar dados que pudessem contribuir para o desenvolvimento de programas de formação com esse enfoque, realizei uma busca preliminar por artigos com enfoque na relação entre DUA e formação docente, localizando três pesquisas nacionais, identificadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos sobre DUA e formação docente

N	Título/Autor/Ano	Palavras-chave	Objetivo	Pontos abordados: resultados/conclusões
1	Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem Prais; Vitaliano (2022)	- Formação de professores. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica. Desenho Universal para a Aprendizagem. Pesquisa colaborativa.	Descrever um processo formativo desenvolvido junto a professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de práticas inclusivas subsidiadas nos princípios do DUA.	DUA e pesquisa colaborativa Qualidade do ensino Práticas pedagógicas inclusivas
2	Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para aprendizagem Agostini;Renders (2021)	Desenvolvimento profissional docente; Design Universal para Aprendizagem; práticas de ensino inclusivas	Analisar como os princípios do DUA, aplicados à formação docente, podem contribuir para as práticas inclusivas na escola	Valorização de práticas e saberes docentes Articulação teoria (DUA) e prática Práticas de ensino inclusivas
3	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas Zerbato; Mendes (2021)	Educação especial – Desenho universal para a aprendizagem – Inclusão escolar – Formação de professores – Pesquisa colaborativa.	Investigar se um programa de formação de professores baseado no DUA poderia resultar em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial no contexto da classe comum	DUA e pesquisa colaborativa Contextos de trabalho desfavoráveis à continuidade Estratégias formativas potencializadoras de práticas inclusivas

Fonte: Autora(2024)

Os artigos do quadro 3 foram publicados entre os anos de 2021 e 2022 e são representativos de pesquisas aplicadas sobre o tema no contexto nacional, onde a produção ainda é pouco expressiva.

O terceiro artigo, nomeado "O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas", de autoria de Zerbato e Mendes (2021), enfatizou o alcance do DUA para o público da Educação Especial. Como metodologia, tanto esse artigo, como o primeiro artigo, nomeado "Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo

Desenho Universal para a Aprendizagem" (Prais e Vitaliano, 2022), aplicaram a pesquisa colaborativa.

O segundo artigo, intitulado "Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para Aprendizagem", de autoria de Agostini e Renders (2021), utilizou uma abordagem que combinou métodos de pesquisa narrativa e de desenvolvimento. A pesquisa narrativa permitiu compreender as experiências e percepções dos participantes ao narrar suas trajetórias e práticas no contexto da formação docente, enquanto o método de desenvolvimento buscou elaborar, implementar e avaliar intervenções pedagógicas baseadas nos princípios do DUA. Essa combinação possibilitou uma análise profunda das vivências dos professores e, ao mesmo tempo, a construção de práticas educativas alinhadas às diretrizes inclusivas.

De acordo com os autores das três pesquisas analisadas, os métodos adotados, aliados aos princípios do DUA, mostraram-se potentes para a promoção de práticas mais inclusivas.

O terceiro artigo destacou vários desafios que podem comprometer a continuidade das ações após a formação, incluindo: dificuldades na formação de parcerias, ausência de profissionais especializados em Educação Especial, condições de trabalho precárias, desvalorização salarial, falta de tempo e espaço para discussão e planejamento, além da escassez de apoio por parte da gestão (Zerbato; Mendes, 2021, p. 15). Esses fatores ressaltam a necessidade de reavaliar o objetivo de empoderamento do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que deve ser uma prioridade na formação docente.

Os estudos analisados evidenciam que o DUA destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem motivadores e relevantes para todos os estudantes. Essa abordagem é significativa para os professores em formação, pois facilita o engajamento deles e a abertura para estratégias de desenvolvimento profissional que considerem suas experiências anteriores, além de se alinharem às suas necessidades, habilidades e desafios práticos enfrentados em sala de aula.

Os estudos também ressaltam a importância de os professores em formação aplicarem, de maneira colaborativa, os princípios e diretrizes do DUA em sala de aula. Essa abordagem corrobora investigações anteriores sobre as possibilidades do trabalho colaborativo, evidenciando sua relevância no contexto educacional. No entanto, observa-se uma falta de preocupação por parte dos formadores em

promover uma vivência significativa desses princípios e diretrizes durante a formação continuada dos professores.

Apesar do potencial significativo do DUA para promover práticas inclusivas mais eficazes, os estudos revisados indicam que a formação continuada dos professores ainda enfrenta desafios importantes. As dificuldades apontadas, como a falta de apoio institucional, a escassez de tempo para planejamento e as condições de trabalho precárias, reforçam a necessidade de reavaliar as estratégias de empoderamento docente e de promover experiências práticas e colaborativas durante a formação. Essa análise sugere que o DUA deve ir além da simples aplicação em sala de aula, sendo incorporado de maneira vivencial e crítica nos processos formativos.

A valorização do trabalho colaborativo se revela essencial, não apenas como uma metodologia aplicada na prática, mas como uma premissa para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas. A colaboração precisa ser integrada à formação docente, de forma que os professores se sintam capacitados e apoiados a desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade de seus estudantes. Essa abordagem fortalece a construção de um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo, motivador e adaptado às realidades enfrentadas por educadores e estudantes.

Na próxima etapa deste estudo, aprofundo a colaboração como fundamento essencial para o desenvolvimento da formação docente e a construção de uma cultura inclusiva. Destaco como essa prática pode ser potencializada para superar os desafios identificados e viabilizar a efetivação dos princípios do DUA na educação.

2.5. Tecendo redes: O trabalho colaborativo

O trabalho docente no Brasil é caracterizado por um histórico de precarização e desvalorização, apoiado por pressupostos político-ideológicos que promovem o isolamento e o individualismo. Isso se reflete na BNC-Formação, que, ao estabelecer um "paradigma da competência", parece desconsiderar a complexidade do ato de ensinar e a necessidade de uma formação que vá além das habilidades técnicas, conforme afirmam Tiroli e Jesus (2022, p. 11).

Essa visão reducionista da formação e a ausência de um olhar mais amplo sobre a profissão contribuem para a desarticulação entre os professores, dificultando a construção de redes de colaboração e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Por consequência, os professores encontram-se sobrecarregados e isolados em suas salas de aula, o que compromete a qualidade da educação e a garantia de acesso curricular a todos os estudantes.

Nesse contexto, tecer redes de colaboração significa desenvolver práticas intencionais de interdependência e valorização das diferenças. Ao definir objetivos comuns e estabelecer papéis e responsabilidades, a prática pedagógica colaborativa convida todos os integrantes da equipe escolar, com suas singularidades, a trabalharem juntos em direção a uma meta compartilhada, promovendo o diálogo e o apoio mútuo diante dos desafios. Freire (1996) nos provoca a refletir sobre a verdadeira dialogicidade como uma exigência para aqueles que reconhecem sua própria incompletude e desejam transformar o mundo. Ao respeitar as diferenças e aprender com o outro, os sujeitos se tornam mais éticos e capazes de promover mudanças significativas.

Em 1998, Etienne Wenger definiu a comunidade de prática (CoP) como um grupo de pessoas que se reúne para aprender e aplicar conhecimentos em um domínio específico. Essas comunidades são compostas por indivíduos que compartilham interesses, competências e experiências. Para caracterizar uma CoP, Wenger identificou três dimensões essenciais: o empreendimento comum, que envolve o compromisso e a competência dos membros em torno de um interesse compartilhado; o engajamento mútuo, que diz respeito à interação e à colaboração entre os participantes; e o repertório compartilhado, que compreende os recursos, conceitos e práticas desenvolvidos coletivamente ao longo do tempo. O conceito de CoP mostra-se útil nesse contexto para evidenciar como a troca de experiências entre professores contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas às suas realidades.

Com isso em mente e sabendo que o trabalho colaborativo pressupõe a formação de um grupo em que a colaboração se concretize, reflito sobre uma observação nas escolas onde realizo a itinerância. Tenho notado que diferentes grupos - como professores de sala comum, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadores pedagógicos e gestores - manifestam queixas em relação à falta de cooperação dos colegas dos outros

grupos. A ausência de colaboração impacta negativamente a efetividade das ações planejadas.

Costa apresenta uma diferenciação entre cooperação e colaboração, considerados como sinônimos em alguns estudos:

Na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (Costa, 2005 apud Damiani, 2008, p. 215)

A colaboração, nesse sentido, revela-se muito mais abrangente e frutífera do que a cooperação. Enquanto um grupo cooperativo pode facilitar o trabalho individual de cada membro, tornando suas funções mais leves, essa abordagem não é necessariamente eficaz para alcançar objetivos comuns. A verdadeira colaboração envolve uma interdependência mais profunda, onde todos os membros se comprometem não apenas com suas responsabilidades individuais, mas com o sucesso coletivo do grupo, definindo, construindo e reavaliando processos conjuntamente.

Na literatura sobre educação inclusiva, encontrei diferentes formatos de trabalho colaborativo. O ensino colaborativo, também conhecido como coensino, e o trabalho docente articulado representam distintas configurações de uma mesma prática: a de construir as ações educativas de forma conjunta, abrangendo todas as etapas, desde o planejamento até a avaliação. Essa abordagem enfatiza a importância da interdependência e do engajamento ativo de todos os educadores envolvidos.

No ensino colaborativo, ou coensino, um professor de sala comum e um professor de AEE compartilham todas as responsabilidades da sala de aula, desde o planejamento até a realização da aula, a criação de atividades e a avaliação, para atender a um grupo de estudantes diversos. A ideia central é que, ao incluir o estudante do Público da Educação Especial em uma sala comum, todos os recursos necessários, inclusive a participação ativa do professor especializado, devem estar disponíveis ali (Vilaronga, Mendes e Zerbato, 2016)

Nos anos iniciais da educação básica o coensino pode ser viável, uma vez que os professores de sala comum se mantêm numa única turma durante todo o ano

letivo e o(a) professor(a) de AEE pode se dedicar ao planejamento de todas as disciplinas, em colaboração com o mesmo docente.

Em sua pesquisa, Honnef (2013) investiga os limites e as possibilidades da articulação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico. A dissertação apresenta a proposição do trabalho docente articulado, definindo-o como uma adaptação do ensino colaborativo, no qual há uma flexibilidade na colaboração entre os professores, nos processos de planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação. De acordo com a autora, essa adaptação apresenta-se como uma alternativa promissora, pois leva em conta as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, permitindo que os professores definam os momentos mais adequados para trabalhar em conjunto, de acordo com o seu contexto.

A articulação no trabalho docente é fundamental para garantir uma atenção mais efetiva aos estudantes do Público da Educação Especial, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim como no coensino, a efetivação do trabalho docente articulado demanda a formação dos professores de AEE e das classes comuns. No âmbito da formação nessa perspectiva colaborativa, a consultoria colaborativa se apresenta como estratégia relevante, como apontam os estudos de Lago e Tartuci (2020); Cristovam (2021); e Oliveira (2021).

Conforme Lago e Tartuci (2020) a consultoria colaborativa valoriza a contextualização da realidade educacional. Através da interação entre universidade e escola, por meio da colaboração entre o consultor e os profissionais da escola, busca-se compreender as particularidades do contexto e construir soluções personalizadas. Nesse sentido, a teoria não se apresenta isoladamente, mas articulada com a prática e dialogando com as necessidades e experiências dos participantes. Segundo as autoras, as participantes da pesquisa avaliaram que o modelo de formação colaborativa mostrou-se mais eficaz em atender as necessidades da escola numa perspectiva inclusiva. As participantes também destacaram que esse formato promoveu a participação ativa tanto dos professores que atuam diretamente com os estudantes quanto de toda a equipe gestora e administrativa da escola.

No estudo de Cristovam (2021), a consultoria se deu entre a professora pesquisadora, que atua em AEE e o/a professor/a da sala comum, para a

implementação de práticas inclusivas com base no DUA. De acordo com a autora, os professores participantes da pesquisa destacaram que mesmo sendo remota, devido à Pandemia de COVID-19⁵, a consultoria mostrou-se um recurso valioso para aprimorar as práticas pedagógicas. A ação colaborativa estimulou os professores a refletir de forma mais aprofundada sobre as necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características. Como resultado, passaram a planejar atividades mais diversificadas e inclusivas, baseadas nos princípios do DUA.

Oliveira (2021) investigou a viabilidade de implementar um serviço de consultoria colaborativa. O estudo concluiu que a consultoria colaborativa é uma ferramenta valiosa para promover a inclusão escolar, mas exige um trabalho contínuo e investimento em formação. Ao oferecer um espaço de diálogo e planejamento, essa abordagem contribui para a personalização do atendimento ao estudante e para uma cultura colaborativa na escola.

Os três estudos apresentaram formas diversificadas de realização da consultoria colaborativa, porém todas enfatizam a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas colaborativas e inclusivas.

Outro aspecto relevante é que, ao enfatizar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, sobretudo os professores de AEE e de sala comum, o trabalho colaborativo sinaliza para uma mudança de paradigma na educação. É importante destacar que os professores das classes comuns podem demonstrar resistências diante das propostas de trabalho colaborativo e isto reforça a relevância de, primordialmente, estabelecer-se o compromisso da gestão administrativa e pedagógica com a educação inclusiva.

Sobre o que pode levar a resistências diante das propostas, Martins & Chacon (2019, p. 03) afirmam que:

Quando o professor não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto aos estudantes público da Educação Especial, pode apresentar barreiras atitudinais impeditivas para o trabalho colaborativo com o professor especialista.

Além disso, enfatizam a importância da formação para aumentar os níveis de autoeficácia docente, sobretudo se houver a articulação entre teoria e prática

⁵ Pandemia iniciada ao final de 2019. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (Brasil, Ministério da Saúde).

bem-sucedida, destacando a potencialidade das experiências vicárias na formação como uma das principais fontes de autoeficácia.

Além da articulação entre teoria e prática, faz-se necessário conhecer o perfil dos profissionais em formação. No próximo tópico apresento contribuições da Andragogia para a formação docente.

2.6. Novos fios para adornar: A Andragogia aplicada à formação docente

Para personalizar o curso que proponho oferecer como recurso educacional desta pesquisa, considero fundamental explorar as contribuições da andragogia para a formação de adultos, ainda que sem a intenção de aprofundar a análise do tema. O termo andragogia teve origem nos estudos do professor alemão Alexander Kapp, em 1833. Após um período de esquecimento, voltou a ser empregado em 1921, em relatório feito pelo cientista social alemão Eugen Rosenstock, sobre a educação de pessoas adultas. Tais estudos sinalizaram que essa abordagem educacional demandava professores, métodos e filosofia diferenciada, a fim de potencializar aprendizagens a partir das necessidades específicas desse público (Soares; Braúna; Saraiva, 2019, p. 26). Em 1926, Lindeman defende como principal recurso na educação de adultos, a integração teórica e prática à experiência do aprendiz (Knowles; Holton; Swanson (2009) *apud* Soares; Braúna; Saraiva).

O termo ganhou nova atenção com os estudos de Malcolm Knowles, a partir do início dos anos 1970, “introduzindo e definindo o termo ANDRAGOGIA como sendo a arte e ciência de orientar adultos a aprender” (Soares; Braúna; Saraiva, 2019, p. 27, grifo dos autores).

Os seis princípios fundamentais da andragogia, conforme Knowles; Holton; Swanson (2009) (*apud* Soares; Braúna; Saraiva, 2019, p. 26, 2019, p. 27):

- 1) *Necessidade de saber*: Adultos precisam compreender a importância de aprender algo novo. Na formação docente, isso implica articular claramente a relevância do conteúdo para a prática pedagógica.
- 2) *Autoconceito do aprendiz (autodireção)*: Professores devem ser capazes de gerenciar sua própria aprendizagem. Esse princípio é essencial na formação continuada, incentivando os docentes a aprimorarem constantemente suas práticas.

- 3) *Experiência do aprendiz*: Os adultos trazem um repertório amplo de experiências que podem ser aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem. Incorporar essas vivências torna os cursos mais significativos e aplicáveis.
- 4) *Prontidão do aprendiz*: A motivação para o aprendizado aumenta quando os adultos percebem sua relevância imediata. Isso exige um ambiente formativo que reconheça e atenda às necessidades dos professores.
- 5) *Orientação à aprendizagem*: Os adultos aprendem melhor quando enfrentam situações práticas e problemas reais. Programas de formação que simulam cenários da sala de aula tornam o aprendizado mais eficaz.
- 6) *Motivação para aprender (interna)*: A motivação dos adultos geralmente vem de fatores internos. Portanto, é fundamental criar um ambiente que estimule essa motivação intrínseca, conectando a aprendizagem aos objetivos pessoais e profissionais dos docentes.

A Andragogia, ao olhar para as especificidades e necessidades dos adultos, compartilha com o DUA a preocupação com a personalização da educação para atender à diversidade de estudantes. Uma das diretrizes do DUA que se alinha com a andragogia é o fornecimento de feedback contínuo. Os educadores valorizam a oportunidade de refletir sobre o seu próprio progresso e receber orientação personalizada para melhorar. Portanto, ao planejar programas de formação continuada, é crucial incorporar mecanismos que permitam aos professores refletir e avaliar o seu desenvolvimento por meio de feedback construtivo e em diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Os princípios andragógicos mostram-se relevantes para a educação de adultos; no entanto, há que se considerar os professores como um público peculiar, para os quais, não raro, as condições de trabalho e as diversas demandas do cotidiano escolar se sobrepõem, o que compromete a motivação, o planejamento, a participação ativa, a colaboração entre pares e a reflexão sobre as práticas. Além dessas características, comumente os docentes em formação continuada já possuem nível de escolaridade superior ou são pós-graduados. Em vista disso, o olhar sobre as necessidades e habilidades desse público deve ir muito além de uma mera consideração de faixa etária.

Ao considerar a Andragogia no planejamento de cursos de formação continuada, é essencial reconhecer as especificidades dos professores como um público distinto, levando em conta suas condições de trabalho, experiências e expectativas profissionais. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas reforça a importância de uma abordagem educacional personalizada e inclusiva, alinhada aos princípios do DUA.

No tópico seguinte, apresento a descrição da abordagem e dos métodos usados na condução da pesquisa.

3. Fiando a Investigação

A metodologia aqui proposta conecta várias estratégias de pesquisa, como uma tapeçaria tecida por diferentes técnicas que, juntas, formam uma narrativa coesa. É na criação de um fio condutor ao longo da pesquisa que os métodos são alinhados para conduzir a um desfecho. Nesta seção, apresento as etapas procedimentais de investigação, como também os instrumentos utilizados para o planejamento do recurso educacional.

3.1. Abordagem metodológica

A metodologia segue uma abordagem qualitativa, por seu enfoque no universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, conforme descrito por Minayo (2007), o que se alinha diretamente com a intencionalidade da pesquisa. O método bibliográfico exploratório realizado em periódicos nacionais focou na inclusão no Ensino Médio e na formação docente. A ideia de realizar uma investigação que não esgota o tema é implícita nas descrições de pesquisas exploratórias. Lakatos (1991) menciona que as pesquisas exploratórias buscam aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente ou fenômeno, permitindo futuras investigações mais precisas.

Como destaca Gil (2002, p. 41), “a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato”, fornecendo a base teórica e contextual para o desenvolvimento da pesquisa e ajudando a compreender o estado atual do conhecimento e as lacunas que um curso de

formação continuada, com o propósito de potencializar conhecimentos e ações efetivas de inclusão no ensino médio, precisa abordar. Nessa perspectiva, foi realizada uma investigação exploratória inicial sobre o Design Universal para Aprendizagem (DUA) e Trabalho Colaborativo, o que indica que não se esgotaram todas as possibilidades de análise desses temas, com a finalidade de apoiar a fundamentação teórica e fortalecer a abordagem de ambos na produção de um curso piloto.

Para garantir um embasamento analítico robusto, utilizei a análise bibliográfica como técnica de tratamento dos dados levantados nas pesquisas bibliográficas apontadas. Essa técnica organiza as informações em categorias temáticas baseadas em modelos teóricos, oferecendo uma abordagem sistemática e objetiva para a descrição dos dados qualitativos. O processo se desenvolveu em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016, p. 123).

Após a análise bibliográfica, que serviu como base para identificar os principais pontos de intervenção, iniciei o estudo de campo. Desenvolvi um curso piloto de formação continuada, fundamentado nos resultados da investigação bibliográfica e ajustado continuamente, a partir do diálogo com os participantes durante a sua aplicação. A pesquisa colaborativa foi adotada como método central, integrando academia e prática escolar, com o objetivo de promover a construção conjunta de conhecimento, autoavaliação e novas práticas, conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2011, citado por Gasparotto & Menegassi, 2017).

A abordagem colaborativa foi utilizada como metodologia investigativa integrada ao estudo de campo, que requer do pesquisador uma experiência direta e prolongada com a realidade do grupo estudado, conforme Gil (2002, p. 52). Dessa forma, o estudo de campo buscou alinhar o desenvolvimento do curso piloto às necessidades concretas dos participantes. Para o autor

uma pesquisa participante culmina não apenas em um relatório, mas em um plano de ação que pode dar origem a novas investigações, refletindo um ciclo contínuo de ação e reflexão característico das práticas colaborativas. (Gil, 2002, p. 152)

O levantamento dos dados na pesquisa de campo se deu por meio dos seguintes instrumentos: 1) Roteiro de observação participante (Quadro 4), realizada no decorrer dos encontros; 2) Diário de bordo (APÊNDICE G), com questões

apresentadas como fórum e atividade individual na plataforma, como também no encontro final síncrono, durante a realização do curso e 3) Formulário de avaliação do curso (APÊNDICE H), disponibilizado ao final do último encontro, com o apoio de questões condutoras.

Essas questões também conduziram a Análise de Conteúdo dos dados coletados nestes diferentes momentos.

Quadro 4 - Roteiro de observação participante - Questões condutoras

1. Os temas abordados são considerados relevantes pelos professores?
2. A abordagem dos temas possibilitou uma integração à realidade vivenciada por eles?
3. Os recursos tecnológicos utilizados são acessíveis?
4. Os participantes enfrentam dificuldades em algum aspecto, como: abordagem temática, cumprimento do cronograma, desenvolvimento de atividades, participação nos encontros?

Fonte: Autora (2024)

3.2. Aspectos Legais e Éticos

Foi realizada a submissão do projeto na Plataforma Brasil⁶, em dezembro de 2023, com a apresentação dos instrumentos de pesquisa ao Comitê de Ética da Unifesp para a sua aprovação. Sob o nº de projeto 0028/2023, a pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil, com parecer nº 6.781.878, em 23 de abril de 2024.

Para a realização da coleta de dados, no estudo de campo, foram adotadas as medidas éticas recomendadas pelo CEP, como também o preenchimento e a guarda dos Termos de Anuência Institucionais (TAI) (APÊNDICE C) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), pautados na Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016c).

3.3. Participantes

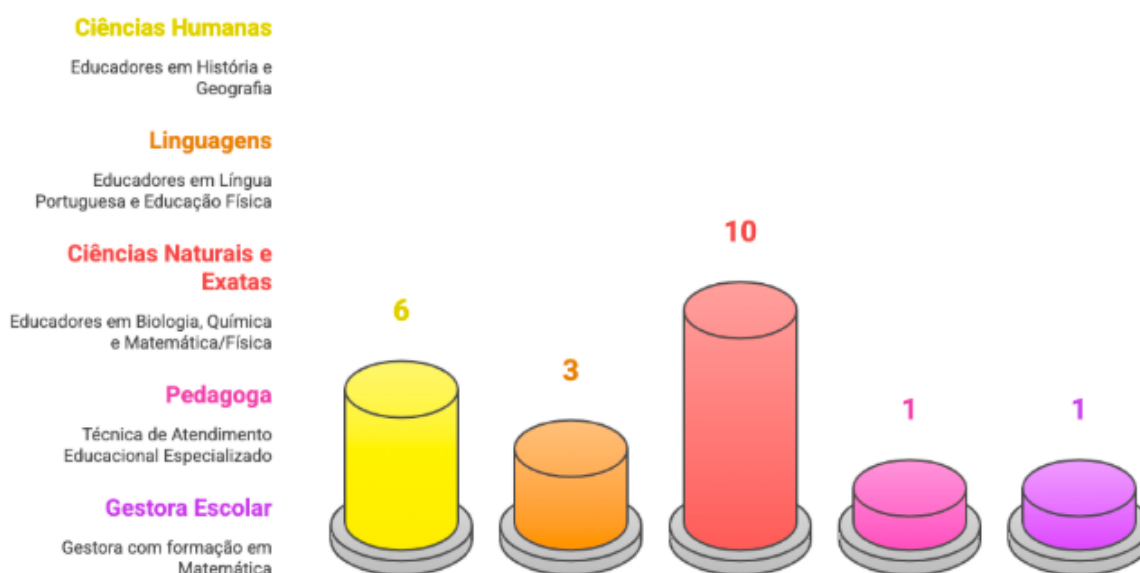
Participaram do estudo vinte educadores do Ensino Médio, que atuam nas três escolas da rede estadual na cidade de Vitória da Conquista.

⁶ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP-CONEP, a finalidade de que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde a sua submissão na plataforma até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário. O link da Plataforma Brasil.

<https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

Quanto à formação inicial, seis pertencem à área de Ciências Humanas (três em História e três em Geografia), três à área de Linguagens (dois em Língua Portuguesa e um em Educação Física) e dez à área de Ciências Naturais e Exatas (seis em Biologia, três em Química e um em Matemática/Física). Além disso, há uma pedagoga que atua como técnica de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma gestora escolar, formada em Matemática, que não concluiu o curso. Na figura 2, abaixo, há um infográfico representativo dessa distribuição da formação acadêmica dos educadores. Os professores das áreas de Ciências Humanas e Naturais lecionam diferentes componentes curriculares dentro de suas respectivas áreas de formação.

Figura 2 - Distribuição da Formação Acadêmica dos Educadores



Fonte: Criação da autora no Napkin.ai

Em 2024, dezesseis participantes afirmaram trabalhar diretamente com estudantes com deficiência. Outros dois, embora não tenham alunos formalmente identificados com deficiência em suas turmas, relataram perceber dificuldades significativas de aprendizagem entre alguns estudantes.

Os participantes foram designados pela letra P (indicando participante), seguida do número de ordem das adesões à pesquisa, conforme exemplificado: P1 (Participante 1) até P15 (Participante 15). Considerei as participações de 15 professores que se mantiveram no curso até o seu final.

O critério de inclusão considerou que o participante deveria ser educador em atividade, em uma das três escolas participantes da pesquisa. O critério de exclusão considerou que o participante não poderia estar afastado das atividades da escola.

A seguir, apresento em detalhes os procedimentos da pesquisa.

3.4. Procedimentos

3.4.1. Método bibliográfico

A investigação bibliográfica teve início com a busca de artigos científicos nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e da SciELO, com foco em produções de diversos periódicos. Para a primeira etapa da busca considerei as seguintes combinações de palavras-chave, aplicando o operador booleano “AND”: *educação inclusiva AND ensino médio; educação especial AND ensino médio*.

A escolha dessas combinações ocorreu devido à escassez de artigos nos resultados iniciais quando utilizei apenas as palavras ‘*educação inclusiva*’ e ‘*ensino médio*’. Ao ampliar as possibilidades de busca, observei que muitos artigos com a palavra-chave ‘*educação especial*’ abordavam, em seu conteúdo, questões relacionadas à educação inclusiva, o que contribuiu significativamente para a investigação.

Na seleção dos artigos considerei aqueles que apresentavam simultaneamente as combinações de termos mencionados acima, e localizados nas palavras-chave, títulos, resultados ou conclusões. Considerando o objetivo da pesquisa, priorizei a abordagem integrada desses temas. O recorte de tempo definido, abrangendo os últimos seis anos, ou seja, a partir de 2018, deu-se por coincidir com a implementação da BNCC, que apresentou significativas mudanças para o Ensino Médio.

Pela busca preliminar localizei vinte artigos, que foram lidos integralmente. Realizei a leitura “flutuante” que, nas palavras de Bardin (2016), permitiu-me estabelecer contato e me deixar invadir por impressões e levantar hipóteses. Os critérios para seleção nessa etapa foram definidos a priori: artigos de produção nacional, escritos em português, que versassem sobre a educação inclusiva no corpo do texto, com enfoque no Ensino Médio. Dentre os vinte artigos encontrados,

estabeleci a escolha de nove que comporiam o corpus da análise. Os demais onze artigos foram excluídos, por não apresentarem o enfoque em práticas inclusivas no Ensino Médio, ou versarem sobre tópicos específicos da educação especial sem a perspectiva inclusiva.

Na análise dos documentos levantados tiveram enfoque as ações de inclusão desenvolvidas no Ensino Médio, os desafios, dificuldades e conquistas relatados. Esse processo seguiu o método da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), que envolve a organização das informações em categorias temáticas baseadas em modelos teóricos.

Os dados coletados na primeira etapa da análise, sobre as ações de inclusão desenvolvidas no Ensino Médio, contribuíram para a identificação de temas presentes nos resultados e conclusões dos artigos. Da identificação dos temas emergiram as categorias de análise. Foram consideradas cinco categorias que representam os principais temas destacados nos artigos analisados.

Para aprofundar minha familiaridade com o tema Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), realizei uma análise preliminar de artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e em repositórios de universidades. O objetivo não foi realizar uma investigação bibliográfica exaustiva, mas explorar publicações relevantes a partir de 2011, considerando o crescimento discreto de estudos sobre o DUA na última década no Brasil.

Os documentos selecionados continham os termos "*Desenho Universal para Aprendizagem*" ou "*Design Universal para Aprendizagem*" em palavras-chave, títulos, resultados e conclusões. Durante essa análise, observei uma escassez de estudos focados na formação docente relacionada ao DUA. Para levantar dados que pudessem contribuir para a análise de programas de formação com esse enfoque, busquei artigos nacionais utilizando combinações de palavras-chave e o operador booleano "AND": "*Desenho Universal para Aprendizagem*" AND "*formação docente*" ou "*Design Universal para Aprendizagem*" AND "*formação docente*." A seleção dos artigos seguiu os mesmos critérios das buscas anteriores, priorizando aqueles que apresentavam as combinações de termos nas palavras-chave, títulos, resultados ou conclusões.

Esse processo permitiu identificar padrões relevantes, enriquecendo a fundamentação teórica da pesquisa. O principal objetivo dessa investigação foi aprofundar o entendimento sobre o DUA e sua integração à formação docente,

oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas.

3.4.2. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo teve como ponto de partida o desenvolvimento de um curso piloto de formação colaborativa, concebido como um recurso educacional e estruturado com base nos tópicos identificados na pesquisa bibliográfica.

O curso piloto foi planejado para docentes atuantes na educação inclusiva no Ensino Médio, cujos desafios são comumente relativos às seguintes questões: falta de tempo, de formação adequada, de recursos, de condições de trabalho; salas superlotadas; má remuneração; sobrecarga de trabalho; material didático inadequado; inadequação metodológica.

A problematização que norteou a investigação e a produção do curso foi: *Quais os desafios que o(a) professor(a) do Ensino Médio enfrenta no seu dia a dia, para a realização de práticas educacionais inclusivas? Como elaborar um curso de formação continuada para professores, que seja eficaz e que respeite a realidade profissional vivenciada por eles, considerando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Trabalho Colaborativo no Ensino Médio, a fim de promover a inclusão de todos os estudantes?*

Diante desses questionamentos, o objetivo principal do curso visou contribuir para melhoria da qualidade da educação inclusiva no Ensino Médio, em conformidade com o Objetivo 4 da ONU para o desenvolvimento sustentável: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (ONU, 2015) .

Os objetivos específicos do curso, ou o que se pretendia que os cursistas alcançassem, foram:

1. Analisar a relevância dos princípios e diretrizes do DUA para aplicação na prática educacional em seu contexto escolar.
2. Produzir atividades pedagógicas baseadas no DUA para o contexto inclusivo.
3. Examinar a aplicabilidade de estratégias de trabalho colaborativo para o contexto escolar;
4. Desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo para aplicabilidade na comunidade escolar.

5. Avaliar criticamente a viabilidade do curso em relação às expectativas de formação continuada numa perspectiva inclusiva.

Em alinhamento com as necessidades identificadas no contexto e com os princípios andragógicos (Soares, Brauna, Saraiva, 2019), adotei uma abordagem dialógica pautada nos seguintes princípios: **a) individualidade**, garantindo a adaptação de estratégias e abordagens pedagógicas às necessidades específicas de cada cursista; **b) participação ativa no processo de aprendizagem**, estimulando o engajamento e a interação; **c) contextualização**, promovendo a relação entre os conteúdos e as experiências vivenciadas; e **d) aprendizagem significativa**, conectando novos conhecimentos aos saberes prévios dos participantes.

A abordagem adotada na elaboração do curso foi o Design Science Research (DSR), uma metodologia científica aplicada tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Por sua natureza investigativa e interventiva, o DSR se propõe à criação de artefatos e intervenções, tornando-se uma abordagem adequada para o design educacional, pois permite a construção, avaliação e refinamento contínuo de soluções pedagógicas alinhadas às necessidades dos participantes.:

O DSR como método deriva das práticas relativas ao conceito de design – desenhar ou projetar. O design vem propor alterações em um determinado sistema buscando melhorias. Essas alterações visam o desenvolvimento de produtos ou artefatos não existentes utilizando o conhecimento como fundamento dessa construção. Dessa forma, o DSR envolve a pesquisa na resolução de situações-problema em que as ciências tradicionais não sejam suficientes para sustentar o processo de pesquisa, já que se centram, normalmente, em discussões de âmbito mais teórico-conceitual. (ANGELUCI et al, 2020,p. 02)

O modelo ADDIE também foi integrado à abordagem metodológica, por se adequar a intervenções como a proposta, inicialmente dentro do ambiente de trabalho, presencialmente, com possibilidade de adequações para o formato híbrido e o digital:

o modelo ADDIE, acrônimo das palavras Analyze, Design, Develop, Implement e Evaluate, em tradução a: Análise, Projeto, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação, é uma vertente metodológica do desenvolvimento instrucional aplicada por designers instrucionais na estruturação, pensamento e execução de cursos EaD em diversas situações. (HORST et al, 2022,p. 102)

A elaboração do curso foi baseada em uma curadoria de conteúdos, na qual analisei cursos das plataformas Educapes, Eskada e Poca, considerando tanto os

temas abordados quanto as metodologias aplicadas. Esse levantamento permitiu identificar práticas e abordagens relevantes para a formação docente, especialmente no campo da Educação Inclusiva.

Os cursos "Educação Especial: Histórico, Políticas e Práticas" (POCA/UFSCar), "Práticas Educativas Inclusivas" (Portal EduCAPES) e "Multimeios em Educação" (ESKADA/UEMA) abordam aspectos fundamentais da Educação Inclusiva, incluindo sua evolução histórica, conceitos, normativas, recursos e estratégias pedagógicas. Além disso, ressaltam a importância dos multimeios na educação, evidenciando sua contribuição para a diversificação das práticas de ensino e aprendizagem.

O curso foi desenvolvido na modalidade remota e estruturado em módulos de aprendizagem, com aulas assíncronas para proporcionar maior flexibilidade aos participantes. No entanto, com base em pesquisas na área, considerei essencial complementar essa estrutura com encontros síncronos, promovendo a personalização da formação e fortalecendo a interação entre os cursistas. Essa abordagem favorece a dialogicidade em tempo real e aproxima os professores em formação de situações que refletem sua prática na educação presencial.

Para enriquecer essa experiência, foram planejadas estratégias que incentivam maior engajamento e participação ativa. As metodologias ativas se apresentaram como alternativa eficaz para essa aproximação, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Dessa forma, a seleção criteriosa de recursos e estratégias alinhados aos objetivos da formação foi essencial para potencializar as aprendizagens.

A seguir, no Quadro 5, apresento os cursos identificados durante a curadoria de conteúdos.

Quadro 5 - Cursos de formação docente identificados na curadoria

CURSO	PLATAFORMA	PRODUTOR	Link de Acesso
Educação Especial: histórico, políticas e práticas	POCA UFSCar	CABRAL, L. S. A.	https://cursos.poca.ufscar.br/enrol/index.php?id=546

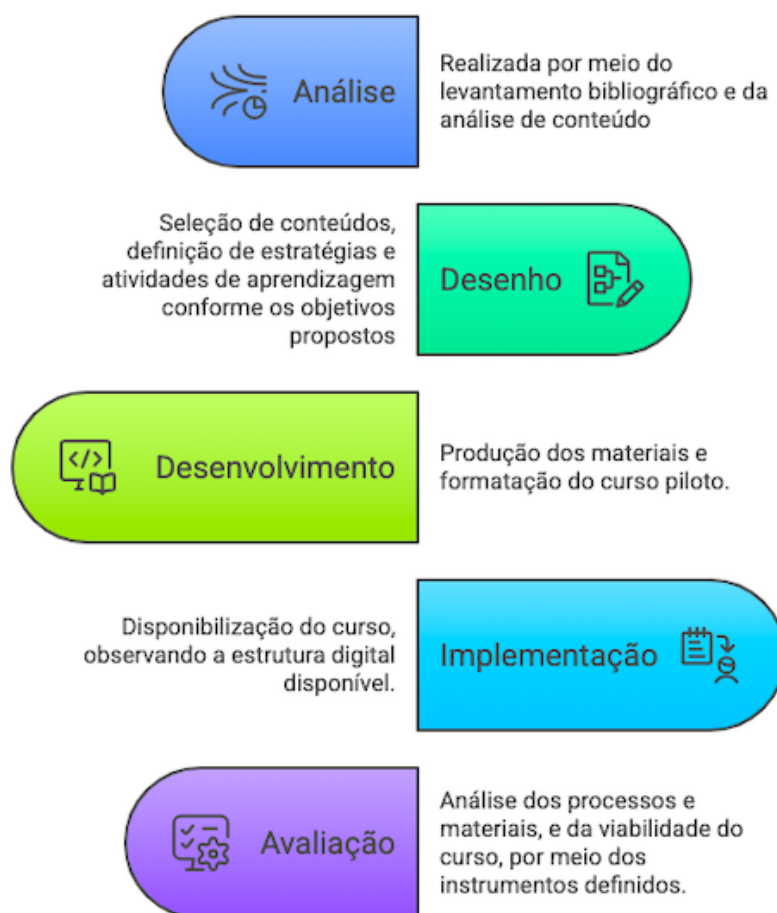
Práticas Educativas Inclusivas	Portal EduCAPES	JULIANI, D. P. SEIFFERT, E. C. P. (2018)	Portal eduCapes: Curso "Práticas Educativas Inclusivas"
Multimeios Educação em	ESKADA UEMA		https://eskadauema.com/courses/view.php?id=54

Fonte: Autora (2024)

Fases da elaboração do curso piloto

As fases de elaboração do curso estão representadas no infográfico abaixo (Figura 3):

Figura 3: Fases da elaboração do curso piloto



Fonte: Autora com o uso do Napkin.Ai

A partir do plano de curso desenhado, realizei visitas às escolas para apresentar a pesquisa à direção e coordenação, solicitando autorização e apoio para a implementação do curso piloto com a participação dos professores e coordenadores. Os Termos de Anuência Institucionais (TAI) assinados encontram-se no apêndice C.

Na segunda visita às escolas, apresentei o curso piloto aos professores, com convite para participação e assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) pelos interessados, que receberam uma cópia impressa ou digitalizada, conforme sua escolha.

Essa etapa passou por adequações ao longo do processo de desenvolvimento, uma vez que o planejamento inicial previa um curso híbrido, combinando o uso da plataforma virtual Moodle com encontros presenciais alternados em três escolas. Essa estrutura permitiria uma abordagem mais personalizada e contextualizada. No entanto, devido à demora na aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e às paralisações semanais nas escolas da rede estadual da Bahia durante todo o mês de maio de 2024 – período originalmente previsto para o início do curso –, foi necessário adaptá-lo para um formato totalmente virtual, com um número reduzido de encontros.

O curso foi oferecido nos meses de julho e agosto de 2024, após sua aprovação como curso de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Unifesp. Ele foi cadastrado no Sistema de Informações de Extensão (SIEEX) da universidade, caracterizando-se como uma ação de extensão universitária e garantindo a certificação dos participantes. Sua estrutura seguiu as diretrizes descritas no Plano de Curso (APÊNDICE B), e uma versão impressa desse plano foi entregue a todos os participantes uma semana antes do início das atividades.

Realizei uma nova visita às escolas para comunicar as mudanças aos gestores, coordenadores e professores. Durante essa visita, apresentei as adaptações do curso e entreguei a Errata do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impressa em duas vias (APÊNDICE E), convidando-os a assiná-la. Não houve manifestações contrárias ao novo formato do curso; a única solicitação feita foi a manutenção dos encontros nos horários de planejamento por área.

Considerarei o método de pesquisa colaborativa para propor uma estrutura que garantisse uma personalização do curso, com uma aproximação maior entre mim e os professores em formação.

Desse modo, foram realizados sete encontros semanais síncronos, com duração de 1h30 cada, pela plataforma *Google Meet*, durante os horários de planejamento dos professores nas escolas, por área, considerando-se:

- *Terças-feiras para Ciências Humanas;*
- *Quartas-feiras para Linguagens;*
- *Quintas-feiras para Ciências Naturais e Exatas.*

A formatação dos encontros foi organizada em três módulos: o Módulo 1, com 3 encontros de estudo; o Módulo 2, com 3 encontros de planejamento e prática pedagógica; e o Módulo 3, com 1 encontro de avaliação das atividades do curso. Os encontros foram gravados em vídeo e transcritos automaticamente, com o objetivo de registrar os dados para análise.

Durante o curso piloto, por meio do método de observação participante, registrei as interações guiadas pelas questões condutoras propostas na pesquisa. Assim, conseqüentemente, os registros do processo formativo permitiram ajustes contínuos ao curso piloto, considerando o seu caráter colaborativo.

O diário de bordo preenchido pelos participantes forneceu insights pessoais e reflexivos sobre suas percepções de aprendizagem ao longo do curso, bem como dificuldades em algum aspecto do processo.

O formulário de avaliação do curso foi utilizado com o propósito de validar a proposta formativa desenvolvida. Utilizei a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), categorizando as informações com base nas questões condutoras apresentadas no quadro 4, o que permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados obtidos e os ajustes necessários.

4 Entrelaçando Resultados e Discussão

4.1. Desvendando os fios: Desafios e possibilidades para a educação inclusiva no Ensino Médio

A apresentação dos resultados tem início com os temas identificados na revisão bibliográfica, baseada na análise de nove artigos sobre educação inclusiva no Ensino Médio. No Quadro 6, são destacados os principais temas emergentes a partir da exploração dos resultados e conclusões desses estudos.

Quadro 6: Definição de temas a partir de artigos sobre a educação inclusiva no Ensino Médio

Nº/ Ano	Título/ Palavras-chave	Resultados e Conclusões	Temas
01/ 2020	Título: As significações de professor do Ensino Médio sobre a educação inclusiva Palavras-chave: Formação contínua; Significados e Sentidos; Educação Inclusiva.	A professora sente-se afetada com a educação inclusiva, realizando jogo de cintura, criatividade, para que a inclusão na escola regular ocorra. A formação de professores em educação especial e inclusiva torna-se necessária para que esses alunos não sejam segregados ou excluídos na sala de aula regular. As condições objetivas e subjetivas presentes nem sempre possibilitam criar situações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem frente ao contexto de diversidade.	Inclusão afeta atitudes dos professores Formação docente continuada Condições objetivas e subjetivas como barreiras à inclusão
02/ 2022	Título: Educação Especial Inclusiva no Ensino Médio público: Perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre a permanência estudantil Palavras-chave: Evasão escolar. Educação profissional. Inclusão Educacional.	O modelo de apoio à escolarização do PAEE centrado em um único serviço educacional especializado – AEE, conforme a normativa vigente da PNEEPEI (BRASIL, 2008) parece não ser suficiente para garantir a equidade; A carência de docentes especializados atuantes no contexto da classe comum, sobretudo no ensino médio é uma das fragilidades identificadas no estudo, além do AEE estar estruturado exclusivamente em sala de recurso funcional; A efetivação da política está relacionada ao seu reconhecimento social e à existência de esferas institucionais para reivindicação de direitos, não sendo possível desvincular este movimento com o enfrentamento dos obstáculos estruturais encontrados no ensino médio, assim como a urgência de serviços do apoio educacional no contexto da classe comum.	Condições objetivas e subjetivas como barreiras à inclusão Urgência de docentes especializados na classe comum; Importância das leis e a efetivação da inclusão.

03/ 2022	Título: A educação em Macapá, AP no cenário pré-pandêmico: indicadores de acesso e permanência de alunos com necessidades específicas a partir da Meta 4 do PNE Palavras-chave: Educação inclusiva; Política pública; PNE; Acesso e permanência; Ensino Médio.	A quantidade de matrículas no Ensino Médio, se comparada à do Ensino Fundamental, revela o que pode ser a descontinuidade dos estudos. O conceito de qualidade de acesso por trás desses números ainda está muito aquém do ideal e caminha longe de ser positivo para o alcance de resultados que irão alavancar o ensino inclusivo, já que a proposta do PNE é alcançar qualidade de ensino até 2024, no aspecto acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio regular e sua permanência na escola. É questionável o cumprimento da Meta 4 do PNE em vista das condições de acesso e permanência, e é sustentada a prática de fazer o mínimo necessário, rotulada como educação inclusiva. Concluiu-se que o aparato legal é importante, mas pouco avança na garantia de direitos da pessoa com necessidade específica.	Condições de acesso e permanência; Qualidade de ensino; Importância das leis e a efetivação da inclusão.
04/ 2021	Título: O receio de ser igual em meio às diferenças: reflexões acerca do antagonismo existencial dos professores do ensino médio diante da inclusão escolar Palavras-chave: Inclusão escolar. Estudantes com deficiência. Antagonismo existencial.	Professores se sentem impotentes e temerosos, não mais resistentes, como no passado(...) um deslocamento do antagonismo dos professores em relação à inclusão escolar, que passou da completa resistência inicial, aos sentimentos de ansiedade, angústia e impotência. Da mesma forma que se torna necessária a defesa dos direitos dos alunos, simultaneamente a formação dos professores e a audição de seus anseios e expectativas importam, para que ocorra uma sinergia que possa fortalecer as ações e as práticas pedagógicas, uma sincronia capaz de se constituir em uma real inclusão escolar sem que para isso se tenha receio das diferenças. Uma das opções para dirimir o antagonismo existencial dos professores é o fortalecimento da identidade docente, atrelada à formação docente e à construção de uma rede de suporte, de forma a proporcionar suporte real às práticas pedagógicas.	Inclusão afeta atitudes dos professores; Formação docente continuada Rede de suporte às práticas pedagógicas.
05/ 2022	Título: Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Formação de Professores.	As representações sociais dos docentes acerca do aluno com TEA estavam pautadas nos aspectos clínicos e nas limitações do transtorno, poucos profissionais relataram as suas percepções sobre o TEA baseados na sua experiência de trabalho e/ou nas especialidades do estudante. Importância da ampliação do universo de estudos sobre a inclusão escolar de alunos com o transtorno na EPT. Identificou-se a formação continuada como um elemento indissociável à prática da inclusão na EPT; O uso de vídeos pode otimizar as ações de formação permitindo ampla acessibilidade dos participantes e a ampliação dos espaços de formação para além do ambiente institucional.	Ensino Médio Integrado; Representações sociais dos professores; Prevalência do modelo biomédico; Formação docente continuada; Qualidade na formação

			Ampliação de pesquisa na área
06/2021	Título: A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada do professor. Instituto Federal.	Distanciamento entre o discurso sobre educação inclusiva presente em documentos institucionais e a realidade na instituição como principal fator motivador dos achados, mencionado pela maioria dos autores. Conclui-se que os efeitos do descompasso entre a garantia de acesso à educação para estudantes PAEE e o preparo do corpo docente para o atendimento adequado de suas necessidades educacionais é uma preocupação relevante aos pesquisadores da educação especial em uma perspectiva inclusiva, por interferir diretamente na permanência e êxito dos EcD. Necessidade de fortalecimento e oferta contínua da FCD nos IFs, para a consolidação de uma educação inclusiva efetiva a todos os estudantes, e de aumento das pesquisas de mesmo tema para enriquecimento e divulgação de conhecimento na área da educação especial em uma perspectiva inclusiva.	Ensino Médio Integrado; Condições de acesso e permanência; Formação docente continuada; Ampliação de pesquisa na área.
07/2021	Título: Trajetória da educação inclusiva no ensino médio Integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência Palavras-chave: Inclusão escolar. Estudantes com deficiência. Antagonismo existencial.	Importância da infraestrutura dos Institutos Federais (IFs) em relação às demais escolas brasileiras, por possuírem uma política de assistência estudantil, servidores com titulação em níveis de mestrado e de doutorado, arquitetura planejada que inclui laboratórios das variadas áreas do conhecimento, bibliotecas, salas climatizadas, banheiros e auditórios com acessibilidade, além de contar com a institucionalização do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Isto corrobora consideravelmente para a permanência dos estudantes. Porém, a falta da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a falta de formação continuada voltada para a educação especial e inclusiva, que envolva docentes e técnicos administrativos, são alguns desafios dos IFs, de forma a refletir diretamente na evasão dos estudantes com necessidades específicas. Constatamos a necessidade de mais estudos e de recursos no campo da Educação Profissional Tecnológica Inclusiva.	Ensino Médio Integrado; Condições de acesso e permanência; Formação docente continuada; Ampliação de pesquisa na área. Importância do AEE para efetivação da inclusão.

08/ 2021	Título: Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Ensino Médio. Ensino técnico. Educação profissional.	Os resultados apontaram que o Atendimento Educacional Especializado e a garantia do Educador Especial é prevista para a Educação Básica, porém essa é a realidade de um número pequeno de Institutos Federais. Destacou-se a relevância do trabalho especializado para escolarização dos estudantes PAEE e a parceria com outros profissionais no apoio dos estudantes com necessidades específicas. Concluiu-se que a presença do profissional de Educação Especial é indispensável na construção de ações em conjunto de curto, médio e longo prazo que possibilitem participação e aprendizagem dos estudantes PAEE.	Ensino Médio Integrado Condições de acesso e permanência; Importância do AEE para efetivação da inclusão.
09/ 2018	Título: O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar Palavras-chave: Educação inclusiva; Igualdade; Diferença; Formação continuada colaborativa; Ensino Médio Integrado.	Fundamental uma formação continuada colaborativa, estruturada com base no contexto da formação e a partir das percepções dos docentes (...) que as experiências individuais – mesmo as que não tenham sido exitosas – sejam compartilhadas, para subsidiar a busca por novos caminhos (...) Para que as formações tenham êxito, faz-se necessário um compromisso de todos, (...) priorizada pela gestão escolar. Deve estar coerente com as suas realidades e as transformações ocorridas na sociedade.. Necessidade de se revisar conceitos como os de diferença, igualdade e inclusão escolar	Ensino Médio Integrado; Formação docente continuada; Compartilhamento de experiências; Qualidade na formação; Ampliação de pesquisa na área.

Fonte: Autora

A partir do Quadro 6, foi elaborado o agrupamento abaixo, considerando cinco categorias abrangentes que representam os principais temas destacados nos artigos (Quadro 7). O Quadro 7 apresenta essas cinco categorias emergentes, nomeadas da seguinte forma:

- 1) *Diversidade e Inclusão na Educação;*
- 2) *Formação Docente e Práticas Pedagógicas;*
- 3) *Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional;*
- 4) *Condições de Acesso e Qualidade Educacional;*
- 5) *Apoio Especializado na Inclusão.*

A organização dessas categorias foi definida com base nos temas mais relevantes observados nos nove artigos analisados, refletindo as principais questões abordadas em cada fonte e facilitando uma análise aprofundada dos resultados.

Essas categorias visam identificar e compreender as interações que influenciam as práticas pedagógicas em um contexto inclusivo. O quadro 7 traz também a frequência de aparição dos temas em cada categoria.

Quadro 7: Categorias temáticas derivadas dos temas analisados sobre Educação Inclusiva no Ensino Médio

Categorias	Temas	Frequência de aparição dos temas nos artigos
Diversidade e Inclusão na Educação	Condições objetivas e subjetivas como barreiras à inclusão.	2
	Inclusão afeta atitudes dos professores.	2
	Importância das leis e a efetivação da inclusão	2
Formação Docente e Práticas Pedagógicas	Formação docente continuada	6
	Compartilhamento de experiências	1
	Rede de suporte às práticas pedagógicas	1
Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional	Ampliação de pesquisa na área	4
	Ensino Médio Integrado	5
	Representações sociais dos professores	1
Condições de Acesso e Qualidade Educacional	Condições de acesso e permanência	4
	Qualidade de ensino	1
	Qualidade na formação	2
Apoio Especializado na Inclusão	Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para efetivação da inclusão	2

Fonte: Autora

A seguir, apresento uma análise detalhada de cada categoria definida com base nos artigos, com o objetivo de identificar e compreender as interações que influenciam as práticas pedagógicas em um contexto inclusivo.

1) Diversidade e Inclusão na Educação:

Essa categoria explora as barreiras à inclusão, tanto objetivas quanto subjetivas, que impactam a implementação de práticas inclusivas. Destaca a influência das atitudes dos professores na promoção da inclusão, além da relevância das leis educacionais e da necessidade de efetivação de políticas que garantam a inclusão.

2) Formação Docente e Práticas Pedagógicas:

Essa categoria aborda aspectos cruciais da formação continuada dos docentes, com ênfase para a importância do compartilhamento de experiências entre educadores. Também ressalta a relevância de redes de suporte para a implementação efetiva das práticas pedagógicas inclusivas.

3) Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional:

Essa categoria dá ênfase à ampliação das pesquisas na área de ensino médio integrado, bem como nas representações sociais que os professores têm sobre este modelo educacional. Essa discussão é fundamental para compreender as dinâmicas do ensino médio e suas implicações para a inclusão.

4) Condições de Acesso e Qualidade Educacional:

Essa categoria apresenta as condições de acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional, bem como a qualidade do ensino oferecido e a formação dos docentes. Esses fatores são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

5) Apoio Especializado na Inclusão:

Por fim, esta categoria destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a efetivação da inclusão. O AEE é visto como um suporte fundamental, que possibilita a adaptação das práticas educacionais às necessidades específicas de cada estudante, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

A organização das categorias temáticas possibilitou uma análise detalhada dos desafios e das oportunidades relacionadas à inclusão na educação, ressaltando a importância de uma formação docente mais atenta e preparada para lidar com as questões da diversidade. A análise incluiu a observação da frequência com que os temas aparecem nos artigos examinados, o que evidencia as questões mais recorrentes e relevantes na literatura, assim como as lacunas no tratamento de aspectos cruciais para a inclusão escolar.

Na categoria *Diversidade e Inclusão na Educação*, os temas 'Condições objetivas e subjetivas como barreiras à inclusão', 'Inclusão afeta atitudes dos professores' e 'Importância das leis e a efetivação da inclusão' aparecem em apenas 2 dos 9 artigos analisados. Embora esses tópicos recebam atenção limitada nas

discussões dos artigos, sua presença indica um reconhecimento dos obstáculos legais, atitudinais e estruturais que impactam a inclusão.

No entanto, há uma evidente lacuna e necessidade de aprofundamento em pesquisas, especialmente com foco no Ensino Médio, que explorem mais detalhadamente a legislação e as barreiras à inclusão nessa etapa da educação básica.

Além disso, é importante expandir as investigações sobre o impacto concreto da presença de estudantes do Público da Educação Especial nas atitudes dos docentes, o que poderia fortalecer a compreensão das condições que restringem a inclusão e incentivar a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

Na categoria *Formação Docente e Práticas Pedagógicas*, o tema 'Formação Docente Continuada' é predominante, aparecendo em 6 dos 9 artigos analisados, enquanto 'Compartilhamento de Experiências' e 'Rede de Suporte às Práticas Pedagógicas' surgem em apenas um artigo cada. Isso evidencia a formação continuada como um pilar central para a melhoria da qualidade educacional e reflete uma forte ênfase acadêmica no desenvolvimento profissional docente.

No entanto, a baixa frequência dos temas relacionados ao 'Compartilhamento de Experiências' e 'Rede de Suporte às Práticas Pedagógicas' indica uma visão predominantemente individualista da formação docente. Essa abordagem pode limitar o potencial de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais colaborativas e eficazes. A valorização de redes de apoio e trocas de experiências é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde os educadores possam aprimorar suas práticas coletivamente. Portanto, ampliar as investigações sobre essas redes e a colaboração entre professores pode ser um passo importante para fortalecer a implementação de práticas inclusivas e fomentar uma cultura de apoio mútuo nas escolas.

Na categoria *Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional*, o tema "Ensino Médio Integrado" é predominante, aparecendo em 5 artigos, seguido por "Ampliação de Pesquisa na Área" em 4 artigos, enquanto "Representações Sociais dos Professores" é mencionado apenas em 1 artigo. Esses resultados indicam um interesse crescente pela inclusão no contexto do Ensino Médio Integrado, assim como pela expansão das pesquisas sobre o tema.

No entanto, a sub-representação do tema "Representações Sociais dos Professores" evidencia uma lacuna importante na literatura. As representações

sociais dos professores abrangem mais do que suas percepções e atitudes; elas refletem as crenças, valores e práticas compartilhadas que moldam a forma como interpretam e implementam as políticas de inclusão. Portanto, estudar essas representações é essencial para compreender as dinâmicas que influenciam tanto a resistência quanto a adesão às práticas inclusivas, oferecendo insights sobre como essas percepções coletivas impactam o ambiente escolar e a qualidade da educação.

Na categoria *Condições de Acesso e Qualidade Educacional*, o tema “Condições de Acesso e Permanência” sobressai, aparecendo em 4 artigos, refletindo a preocupação com a garantia de acesso e continuidade na educação para todos os estudantes.

Por outro lado, os temas “Qualidade de Ensino” e “Qualidade na Formação” têm uma presença menor, mencionados em 1 e 2 artigos, respectivamente. Essa disparidade sugere que, embora o acesso e a permanência sejam tópicos centrais, a qualidade das práticas pedagógicas e formativas ainda recebe atenção limitada. Contudo, o foco na qualidade do ensino e na formação docente é vital para garantir que os estudantes não apenas tenham acesso ao currículo, mas também se beneficiem de um ensino eficaz e relevante. A realização de mais pesquisas que explorem e definam parâmetros de qualidade na formação de professores e nas práticas educacionais seria valiosa para fortalecer o vínculo entre acesso à educação e ensino de qualidade, assegurando uma experiência educacional que realmente impacte a permanência e o sucesso dos estudantes.

Na categoria *Apoio Especializado na Inclusão*, o tema “Importância do AEE para a Efetivação da Inclusão” aparece em 2 artigos, o que evidencia uma atenção ainda limitada à implementação de medidas específicas de suporte para os estudantes do Público da Educação Especial no Ensino Médio. É notável que essa questão não receba maior destaque no contexto do Ensino Médio, apesar de o AEE ser uma ferramenta essencial para a inclusão plena desses estudantes. Isso sugere que há uma necessidade urgente de aprofundar estudos que investiguem como o AEE pode ser mais bem estruturado e ampliado para atender mais efetivamente os estudantes, promovendo uma colaboração mais intensa entre os profissionais de apoio e os professores da sala regular.

Ao analisar a frequência dos temas nos 9 artigos, destaca-se que “formação docente continuada”, “ensino médio integrado” e “condições de acesso e

permanência" são priorizados nas pesquisas sobre a educação inclusiva no Ensino Médio. Por serem os temas mais recorrentes no corpus da pesquisa, serão discutidos com maior ênfase a seguir, com base nas abordagens dos autores estudados. As lacunas apontadas nos temas de menor frequência e sua relevância para a inclusão educacional também serão abordadas dentro das categorias.

4.1.1. Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Nos artigos analisados, seis dentre os nove artigos ressaltaram a importância da formação docente continuada para a efetiva inclusão escolar, enfatizando a relevância desse tema nos estudos. De acordo com os autores, oferecer formação docente continuada é fundamental para a inclusão; no entanto, apenas a formação qualificada se mostra efetiva, conforme apontam Miranda e Del Pino (2018), Lima (2020), Paz e Cruz (2021), Pinheiro Volante, Costa e Cordeiro (2021), Fernandes e Benitez (2022) e Bezerra e Pantoni (2022). O conceito de formação qualificada pode ser entendido como aquele que promove a reflexão crítica sobre a prática docente e as relações estabelecidas na escola, além de potencializar o aprimoramento de conhecimentos, habilidades e competências pedagógicas.

A formação docente continuada é um tema amplamente discutido no campo da educação, abrangendo todos os segmentos e modalidades. Nos artigos analisados neste estudo, um dos principais argumentos a favor da formação docente continuada é a promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, conforme observado em Lima:

Acerca da educação inclusiva, o professor que participa de formação contínua com a temática, realiza reflexão crítica acerca da sua atividade profissional e, notadamente, reflete com criticidade a respeito da atividade de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida. (Lima, 2020, p 21)

Entre os aspectos considerados relevantes para a qualidade da formação, destacam-se a escuta dos professores (Paz e Cruz, 2021) e a contextualização com a realidade educacional dos participantes (Miranda e Del Pino, 2018). Assim, a aproximação entre formadores e professores em formação é essencial para personalizar os processos formativos. Além disso, é fundamental que a gestão escolar priorize o apoio e a colaboração, conforme ressaltado por Miranda e Del Pino (2018). Também se destaca a necessidade de fortalecer a identidade docente e

construir uma rede de suporte que apoie as práticas pedagógicas (Paz e Cruz, 2021). Desafios específicos enfrentados pelos Institutos Federais no ensino profissional e técnico são mencionados, revelando uma correlação entre os temas e categorias, que serão abordados na seção "Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional".

Observa-se uma inter-relação entre os temas da categoria "Formação Docente e Práticas Pedagógicas" e aqueles da categoria "Condições de Acesso e Qualidade Educacional", em que a 'qualidade na formação' se destaca como uma condição essencial para o desenvolvimento eficaz de habilidades, conhecimentos e competências pedagógicas, impactando diretamente a 'qualidade de ensino'. Esses aspectos são apresentados como fundamentais não apenas para garantir o acesso, mas também para assegurar a permanência de todos os estudantes na escola.

Essa constatação conduz à reflexão sobre as condições de acesso e permanência e a qualidade na educação.

4.1.2. Condições de acesso e qualidade educacional

Entre os nove artigos analisados, quatro abordam as condições de acesso e permanência do Público da Educação Especial na escola. Pinheiro Volante, Costa e Cordeiro (2021), a partir de uma revisão de literatura, identificam um distanciamento entre o discurso sobre a educação inclusiva e a prática, destacando a importância de investimento em formação continuada para a melhora na qualidade do ensino e a garantia de acesso e permanência desses estudantes na escola. Reconhecendo o descompasso entre discurso e prática, o artigo levanta uma questão fundamental que deve ser considerada para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Galasso e Santos (2021) destacam a infraestrutura favorável dos Institutos Federais (IFs) em relação a outras escolas brasileiras, que inclui a presença de políticas de assistência estudantil, servidores qualificados, arquitetura acessível e a institucionalização de órgãos de apoio como fatores positivos no ambiente educacional. No entanto, apontam falhas na oferta de AEE e na formação continuada em educação especial e inclusiva como aspectos que podem comprometer a eficácia dessas instituições em promover a permanência e o sucesso dos estudantes do Público da Educação Especial.

A importância do profissional de AEE é corroborada por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), os quais compreendem sua presença e a parceria com outros profissionais como fundamentais para a inclusão. Ressaltam a necessidade de investimento não só na presença, como também na qualificação destes profissionais para promover mais qualidade na educação, na perspectiva inclusiva.

A pesquisa bibliográfica de Alves, Souza e Crispin (2022) traz uma importante contribuição para o debate, ao apresentar dados sobre a desigualdade de acesso e permanência no Ensino Médio, em comparação com o Ensino Fundamental, e sua relação com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A Meta estabelece como objetivo alcançar qualidade de ensino até o presente ano, 2024, especialmente no que diz respeito ao acesso de estudantes do Público da Educação Especial ao Ensino Médio regular e sua permanência na escola. O artigo questiona o cumprimento dessa meta, destacando que as condições atuais de acesso e permanência estão distantes do ideal estabelecido pelo PNE:

os resultados apresentados mostram um percentual mascarado, relacionado ao número de pessoas com necessidade específica e ao número de alunos dessa categoria, e não se pode fazer uma análise conjunta dos dados, pois o censo populacional engloba somente uma especificidade da Meta 4, a deficiência, e as demais necessidades são relacionadas somente no censo escolar. Com a separação desses dados, percebem-se resultados diversificados em cada campo de estudo. (Alves, Crispin e Souza, 2022, p. 10)

Evidencia-se, então, que o conceito de qualidade de acesso vai além do simples número de matrículas, pois envolve as condições para que os estudantes permaneçam na escola e tenham uma educação de qualidade. Por fim, o estudo explicita as limitações do aparato legal em garantir os direitos a uma educação inclusiva e de qualidade.

Em resumo, a análise dos estudos revela que a legislação e a infraestrutura das instituições se mostram relevantes para o acesso e a permanência do público da Educação Especial na escola, contudo são insuficientes, requerendo a presença do AEE e a formação continuada de qualidade para sua efetivação.

4.1.3. Ensino Médio Integrado e Pesquisa Educacional

Os temas ‘Ensino Médio Integrado’, presente em cinco dos nove artigos analisados, e ‘Pesquisa Educacional’, abordado em quatro, constituíram uma

categoria de análise devido à sua expressiva presença em estudos sobre a inclusão no Ensino Médio. Os artigos destacam principalmente o ensino integrado e técnico dos Institutos Federais (IFs), demonstrando uma relevância maior em comparação àqueles que tratam do Ensino Médio regular.

Dentre esses estudos, quatro dos cinco artigos destacam a formação continuada como um fator fundamental para a efetividade da inclusão escolar de estudantes da Educação Especial. Bezerra e Pantoni (2022) enfatizam a importância dessa formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mencionando a utilização de recursos como vídeos para facilitar o acesso ao conhecimento e expandir os espaços de aprendizado além do ambiente institucional. Segundo os autores, essa prática contribui para a capacitação dos profissionais e a disseminação de práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado e Técnico.

Pinheiro Volante, Costa e Cordeiro (2021) ressaltam a necessidade de fortalecer e manter a formação continuada sobre educação especial nos IFs para consolidar uma educação inclusiva eficaz. Os autores apontam que:

a indicação da presença de conhecimentos relativos à educação especial nos cursos de formação docente ocorre a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), mas que a “obrigatoriedade da formalização” desses conhecimentos na organização curricular desses cursos ocorre somente 13 anos depois, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). As DCNs de 2015, porém, ainda não definem a carga horária mínima desses componentes, o que ocorre apenas na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020) (Pinheiro Volante; Costa; Cordeiro, 2021, p.04).

Os autores destacam também a importância de mais pesquisas na área da educação especial para disseminar conhecimento e promover práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado.

A falta de formação continuada é apontada por Galasso e Santos (2021) como um desafio que pode levar à evasão escolar nos IFs. Eles sugerem a necessidade de ampliar estudos e recursos voltados para a Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, favorecendo práticas de inclusão mais eficazes.

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) reforçam a importância do papel do profissional de Educação Especial na escolarização de alunos da Educação Especial nos IFs. Os autores também destacam a relevância da colaboração entre

esses profissionais e os demais membros da equipe escolar para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Miranda e Del Pino (2018) argumentam que uma formação continuada colaborativa e contextualizada, que leve em conta as percepções dos professores e as transformações sociais, pode tornar as práticas inclusivas mais efetivas no Ensino Médio Integrado, incentivando a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

As principais condições para a inclusão de estudantes da Educação Especial no Ensino Médio incluem a formação continuada, a pesquisa na área e a presença de profissionais de AEE. Embora os temas menos recorrentes tenham sido mencionados com menor frequência, todos demonstram sua relevância ao se inter-relacionarem com as condições de acesso e permanência desses estudantes.

Galery (2014, citado por Fernandes e Benítez, 2022) destaca que a falta de profissionais especializados ao longo do percurso educacional pode prejudicar a aprendizagem de alunos da Educação Especial e aumentar os índices de reprovação e abandono escolar. Apesar de não ter sido classificado nas categorias ‘Apoio Especializado na Inclusão’ ou ‘Condições de Acesso e Qualidade Educacional’, o artigo reforça a importância do AEE como um elemento essencial para garantir o acesso e a permanência escolar.

Em resumo, os estudos evidenciam a importância de uma formação docente que valorize a escuta e a contextualização das experiências dos professores, permitindo uma prática formativa que seja uma mediação socialmente situada. Essa abordagem personaliza os processos formativos ao aproximar formadores e docentes, alinhando-se às necessidades reais dos educadores e aos seus contextos. Nesse processo dialógico e horizontal, promove-se uma educação crítica e transformadora, fortalecendo a identidade profissional dos professores por meio da colaboração e do apoio mútuo.

A gestão escolar deve apoiar a colaboração e fortalecer a identidade docente, criando redes de suporte que sustentem práticas pedagógicas inclusivas. Nos IFs, os desafios específicos do ensino técnico-profissional destacam a importância da infraestrutura e da legislação para a permanência dos estudantes da Educação Especial. Contudo, esses fatores são insuficientes sem um AEE bem estruturado e uma formação continuada de qualidade.

A legislação de educação inclusiva enfatiza a permanência e a participação ativa dos estudantes, mas essas metas ficam comprometidas sem o apoio do AEE e a formação continuada. A colaboração entre os profissionais da Educação Especial e o restante da equipe escolar é fundamental para que as práticas pedagógicas inclusivas beneficiem todos os estudantes. A inclusão, portanto, exige uma abordagem multidimensional que combine aspectos legislativos, estruturais e humanos, com a colaboração como base para um ambiente de aprendizagem equitativo e democrático.

Para ilustrar as informações abordadas anteriormente, o quadro 8 representa uma síntese da análise dos nove artigos referentes aos desafios e possibilidades para a educação inclusiva no Ensino Médio.

Quadro 8: Síntese da análise dos nove artigos referentes à Educação Inclusiva no Ensino Médio

1ª ETAPA(BIBLIOGRÁFICA): ANÁLISE DE 9 ARTIGOS				
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PESQUISA EDUCACIONAL	CONDIÇÕES DE ACESSO E QUALIDADE EDUCACIONAL	APOIO ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO
Condições objetivas e subjetivas como barreiras à inclusão: 2	Formação docente continuada: 6	Ampliação de pesquisa na área: 4	Condições de acesso e permanência: 4	Importância do AEE para efetivação da inclusão: 2
Inclusão afeta atitudes dos professores: 2	Compartilhamento de experiências: 1	Ensino Médio Integrado: 5	Qualidade de ensino: 1	
Importância das leis e a efetivação da inclusão: 2	Rede de suporte às práticas pedagógicas: 1	Representações sociais dos professores: 1	Qualidade na formação: 2	
• Obstáculos reconhecidos mas pouco explorados. • Mais estudos: Barreiras no EM e impacto da inclusão nas atitudes.	• Formação continuada é predominante. • Compartilhamento e redes pouco abordados, limitando práticas colaborativas.	• Ensino Médio Integrado e ampliação de pesquisas: temas centrais. • Representações sociais dos professores, pouco exploradas, impactam na inclusão.	• Acesso e permanência são prioritários. • Qualidade do ensino e da formação recebem menor atenção.	• Pouca ênfase sobre AEE no Ensino Médio aponta lacuna em estudos.

Fonte: Autora (2024)

No quadro, a 1ª linha corresponde às categorias de análise; as linhas 2,3 e 4 correspondem aos temas presentes em cada categoria e sua frequência de aparição nos artigos; por fim, a 5ª linha corresponde às constatações quanto às ênfases e lacunas nos estudos.

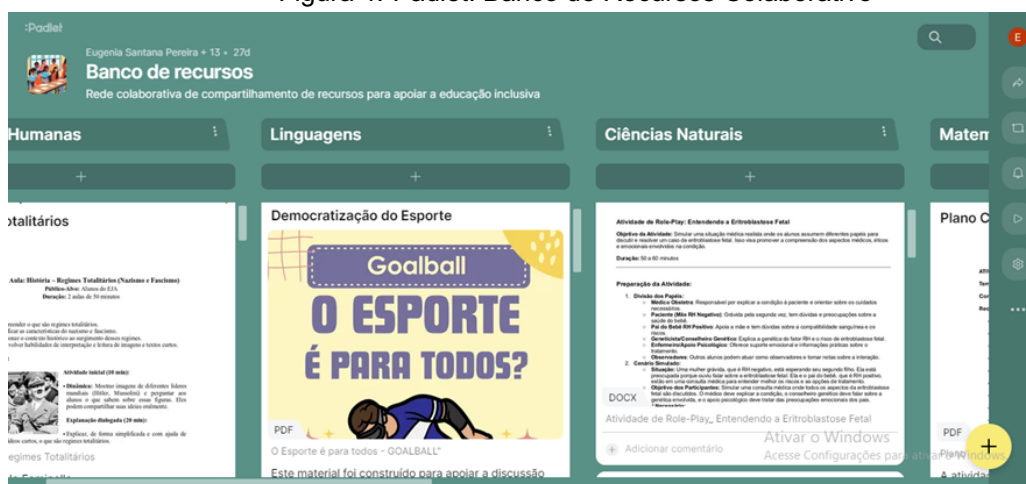
Com base na análise dos desafios e das possibilidades para a inclusão no Ensino Médio, foi desenvolvido o curso-piloto de formação continuada. A seguir, apresento a análise do curso e da pesquisa de campo que o compõe.

4.2. Produção do molde e a costura da peça: O desenvolvimento e a implementação do curso-piloto

4.2.1 Estrutura do curso-piloto

O curso-piloto foi composto por sete encontros síncronos, de 1:30 de duração para cada área de conhecimento, totalizando vinte e um encontros e o total, e contou com o uso da plataforma Moodle como principal Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), facilitando o desenvolvimento das atividades e o acesso a materiais de apoio. Além das interações no Moodle, foram realizadas ações de aprendizagem colaborativa por meio da plataforma online Padlet⁷, que funcionou como Banco de Recursos Colaborativo. Nesse espaço, os participantes puderam compartilhar planos de aula, sequências didáticas, recursos e materiais de estudo (Figura 4). A utilização do Padlet buscou tornar o processo colaborativo mais tangível, incentivando a troca de ideias e a construção conjunta de conhecimento.

Figura 4: Padlet: Banco de Recursos Colaborativo



Fonte: Autora

Descrição da imagem

Print screen da Página do Banco de Recursos Colaborativo, na Plataforma Padlet. Na figura encontra-se a estrutura do recurso, com fundo em verde. À esquerda, na parte superior, o nome Padlet, abaixo dele a imagem em miniatura de uma sala de aula, com estudantes ao redor de uma mesa, dois cadeirantes, sendo parte da imagem do curso-piloto. Ao lado da imagem, os nomes em letras brancas: Eugênia Santana Pereira, Banco de Recursos e Rede Colaborativa de

⁷ Padlet é uma plataforma online que possibilita construir murais virtuais interativos e colaborativos com a participação de vários usuários. A finalidade da plataforma é registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia.

compartilhamento de recursos para apoiar a Educação inclusiva, um abaixo do outro. Abaixo desses nomes, retângulos em verde escuro identificando colunas com os nomes das áreas de conhecimento, em letras brancas, da esquerda para a direita da página: Humanas, Linguagens, Ciências Naturais e parte do nome Matemática. Abaixo dos nomes de cada área, retângulos em verde escuro, com o símbolo de adição de cor branca, para inserir documentos. Abaixo de cada área, imagens de documentos compartilhados no Padlet: Planos de aula e sequências didáticas. À direita, o símbolo de lupa para busca e ao seu lado, na vertical, de cima para baixo, ícones da página: a letra “E” em círculo vermelho, indicando a inicial da usuária do Padlet, abaixo seis ícones de cor branca em círculos verdes: Seta para compartilhamento, retângulo para cópia do padlet, sino para painel de atividades, triângulo para apresentação de slides, engrenagem para configurações e três pontos para mais ações.

Fim da descrição

O processo de planejamento do curso online proporcionou valiosas aprendizagens sobre design educacional, ampliando minha experiência como professora formadora. Tive a oportunidade de desenvolver um curso de formação desde a definição dos objetivos até a elaboração dos métodos de avaliação, passando pela seleção criteriosa de recursos digitais e estratégias educacionais que se integrassem de forma eficiente ao ambiente virtual de aprendizagem. Essa abordagem foi pensada com base no conhecimento prévio dos professores participantes e na compreensão de sua realidade tecnológica, garantindo acessibilidade e relevância ao conteúdo proposto.

A figura 5 apresenta a página de abertura do curso organizada e desenvolvida por mim.

Figura 5 - Página de abertura do Curso no espaço FORMA (Moodle)



Fonte: Autora

Descrição da imagem.

Print screen da Página de abertura do Curso no espaço FORMA da Unifesp, na Plataforma Moodle. Na figura 4, é possível visualizar a estrutura de navegação do curso. Logo abaixo da imagem de abertura, aparece o título do curso, seguido pela linha que representa a estrutura de navegação na plataforma, organizada da esquerda para a direita, indo desde a página inicial do FORMA até a página de abertura deste curso específico. A última linha da figura 4 ilustra a organização de navegação interna do curso, com tópicos que incluem links para a Abertura do curso e para cada Módulo, facilitando o acesso aos materiais e proporcionando uma visão geral do conteúdo. À esquerda, na vertical, retângulo estreito azul com 12 símbolos dos ícones da página. Acima, na esquerda, a palavra Forma na cor azul escuro e a letra “O” pintada de verde. À direita cinco símbolos pequenos de ícones da página na horizontal, sendo que o quarto tem a foto do usuário do sistema. Dois retângulos grandes abaixo, um ao lado do outro, com desenho colorido de estudantes. O desenho da esquerda tem sete estudantes, um em pé ao fundo e os outros sentados, três deles em cadeiras de rodas e os outros em cadeiras que não podem ser identificadas ao redor de uma mesa e um livro em cima da mesa. No desenho da esquerda há treze pessoas, sendo que sete delas estão sentadas, e duas mesas juntas ao meio delas com quatro folhas de papel em cima. Cobrindo a parte de baixo dos retângulos com desenhos há um retângulo branco de fundo cinza em que está escrito com letras grandes, indicando o título da página: Design Universal para Aprendizagem (DUA) e Trabalho Colaborativo para a Inclusão no Ensino Médio. Abaixo, ícones em formato de seta, escrito em letras pequenas, em sequência na horizontal as palavras: Página Inicial, Meus Cursos, Educação na Diversidade, DUATCINCLUSÃO, Abertura do Curso. Abaixo, em outro retângulo grande, mostrando estar cortada a continuação da página, ícones com as palavras em sequência na horizontal: Abertura do Curso, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3.

Fim da descrição

Considerando o método de pesquisa colaborativa adotado, reconheço a relevância dos encontros síncronos para estreitar a relação com os professores em formação e incentivar a interação entre eles. Esses encontros proporcionaram a oportunidade de conectar os temas discutidos a situações reais do contexto educacional de cada participante. Recuperando a ideia de Vygotsky (1984), que destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, planejamos estratégias que favoreceram a escuta ativa, além do compartilhamento de desafios e práticas bem-sucedidas entre os participantes. Para reforçar o caráter dialógico e colaborativo, busquei flexibilizar o programa com base nas contribuições dos participantes, sem deixar de lado a importância de momentos explicativos e narrativos, conforme enfatiza Freire (1996, p. 52): “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve.”

As adaptações feitas ao longo do curso não alteraram a ementa, que se manteve como o eixo central de interesse para os professores. As mudanças foram direcionadas às estratégias educacionais e aos recursos empregados para atingir os objetivos propostos, permitindo que os participantes adotassem abordagens mais ajustadas às suas realidades, o que tornou o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

4.2.2 Barreiras à participação e à permanência no curso

Neste tópico, revisito o momento inicial do convite à participação na pesquisa, quando vinte e dois professores aceitaram, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, dois desistiram antes do início do curso. Muitos outros foram convidados pessoalmente, no momento da apresentação da proposta, porém declinaram, apresentando como principal razão a falta de tempo para dedicar-se a um curso de formação continuada. Outra questão implícita é a política do Estado referente ao mínimo de carga horária de um curso para contabilizar para avanço na carreira, o que compromete a motivação para participar de cursos de extensão, cuja carga horária, a partir da LEI Nº 14.039/ 2018, não promove uma progressão de carreira⁸.

No encontro prévio com os diretores das escolas, todos se comprometeram a liberar os professores participantes das atividades de planejamento durante os horários dos encontros síncronos. Essa liberação era essencial, uma vez que as escolas não ofereciam espaços adequados com internet de boa qualidade e sem interrupções, o que dificultaria o acesso dos participantes aos encontros virtuais de maneira tranquila. Mesmo com essa medida, os participantes manifestaram preocupação em se ausentar durante as semanas 4 e 5 do curso, especialmente devido à proximidade da elaboração de uma avaliação unificada da rede, estruturada em forma de simulado, em que cada docente é responsável por elaborar as questões relativas ao seu componente curricular.

Na semana anterior ao início do curso, entreguei a cada participante uma pasta, com o plano de curso (APÊNDICE B) impresso e um cartão de agradecimento (APÊNDICE A) por aceitarem colaborar com a pesquisa. Posteriormente, retornei às escolas para a entrega de uma versão impressa de parte do material disponibilizado na plataforma, referente ao DUA. Esse tema, sendo novo para muitos, foi destacado como abordagem para a formação, visando já aplicar um dos princípios do DUA: a

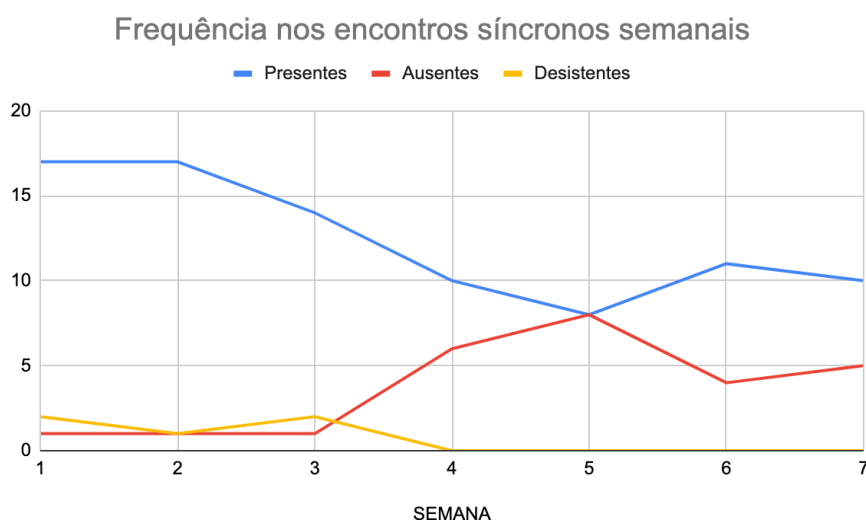
⁸ A **LEI Nº 14.039 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2018 (BAHIA, 2018)** altera leis anteriores, pelas quais era possível a progressão de carreira a partir de cursos de 80 a 120 horas. A carga horária mínima atualmente é de 270 horas.
<https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14039-de-20-de-dezembro-de-2018>

diversificação dos modos de representação, facilitando a compreensão e o engajamento dos participantes.

Esse relato destaca a importância dos contatos presenciais e das ações planejadas para garantir o desenvolvimento do curso e o apoio aos participantes.

A seguir, apresento os resultados baseados no registro da frequência dos professores nos encontros síncronos. O gráfico 1 apresenta o número de presentes, ausentes e desistentes no decorrer do curso.

Gráfico 1 - Número de presentes, ausentes e desistentes nos encontros síncronos semanais



Fonte: autora

Descrição da imagem.

Gráfico de linha que mostra o número de professores presentes, ausentes e desistentes nos encontros síncronos semanais. Acima do gráfico há o título “Frequências nos encontros síncronos semanais”. Logo abaixo a legenda em linhas: Azul: Presentes, Vermelha: Ausentes, Amarela: Desistentes. Sete linhas verticais numeradas abaixo do gráfico indicam os dias da semana. Cinco linhas horizontais indicam o número de professores participantes, de 0 a 20. Desse modo: Semana 1: 17 presentes, 1 ausente e 2 desistentes. Semana 2: 17 presentes, 1 ausente e 1 desistente. Semana 3: 14 presentes, 1 ausente e 2 desistentes. Semana 4: 10 presentes e 5 ausentes. Semana 5: 8 presentes e 7 ausentes. Semana 6: 11 presentes e 4 ausentes. Semana 7: 10 presentes e 5 ausentes.

Fim da descrição

Na vertical, o gráfico corresponde ao número de professores participantes e, na horizontal, as semanas correspondentes aos encontros síncronos. A média de frequência nos encontros foi mantida por um doze professores. As semanas 1 a 3 coincidiram com o início do segundo semestre letivo, em julho, após o recesso

junino, o que pode explicar a frequência maior de participantes. As semanas 4 e 5 do curso foram correspondentes ao planejamento da avaliação unificada na rede escolar, o que suscitou uma queda de participação nos encontros síncronos. Outros motivos apontados para as faltas nos encontros semanais foram a sobrecarga de trabalho e questões pessoais, relacionadas à saúde e realização de outros cursos. Cinco professores desistiram do curso após ter iniciado, sendo o motivo mais apontado a sobrecarga de trabalho. Um professor desistiu por problemas de saúde.

Dos vinte participantes, quinze concluíram o curso. A partir das justificativas de ausência e desistência apresentadas pelos professores, identifiquei os principais desafios enfrentados por eles para se manterem no curso, evidenciando as barreiras à participação e à permanência. Essas informações foram organizadas e analisadas qualitativamente, buscando identificar padrões e tendências. A sobrecarga de trabalho nas escolas aparece como a principal razão para as ausências e desistências.

Outro desafio enfrentado durante a oferta do curso foi relacionado ao conhecimento e às habilidades no uso dos recursos tecnológicos. Esse desafio começou comigo, no processo de organização do curso na plataforma Moodle, considerando o conhecimento do uso integrado das tecnologias digitais ao desenho educacional planejado, bem como, na relação entre tecnologia e aprendizagem síncrona e assíncrona, capacitando-me, como uma designer educacional.

Os participantes apresentaram dificuldades relacionadas à falta de familiaridade com ferramentas digitais, como o primeiro acesso à plataforma e a compreensão da organização do curso, o que impactou o desempenho de alguns deles. Uma participante expressou a necessidade de que as atividades no Moodle fossem mais concisas e objetivas, para facilitar a gestão do tempo dedicado ao curso. Além disso, houve reclamações sobre a participação em fóruns de discussão, já que muitos não tinham tempo suficiente para se envolver adequadamente nessas interações.

Esses apontamentos contribuíram para a revisão das atividades, bem como para a adoção de novas estratégias tecno-educacionais, permitindo que os participantes enfrentassem os desafios em colaboração com os colegas.

A metodologia investigativa, baseada na observação participante, possibilitou esses ajustes contínuos ao curso piloto, em função de seu caráter colaborativo.

4.2.3 Estratégias colaborativas para o enfrentamento das barreiras

Como não se pode agir diretamente sobre as condições de trabalho dos professores e as suas implicações, a abordagem dialógica adotada no curso proporcionou decisões coletivas para o enfrentamento de barreiras, como já apontamos no subitem anterior.

Nessa perspectiva, o número de fóruns de discussão e das atividades voltadas para a expressão da aprendizagem e percepções individuais na plataforma foi reduzido, levando a que as interações e o compartilhamento de experiências se concentrassem majoritariamente nos encontros síncronos, conforme solicitado pelo grupo.

*Os desafios da aprendizagem online evidenciam a importância do trabalho colaborativo, no qual a cooperação mútua impulsiona a conquista dos objetivos educacionais. As soluções e aprendizados emergiram desse apoio conjunto, especialmente da parceria entre a professora formadora e os participantes, o que possibilitou a superação de desafios técnicos e a flexibilização das atividades. Essa abordagem respeitou as necessidades dos cursistas e priorizou os encontros síncronos, compensando as dificuldades das atividades assíncronas e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, destaco a relevância da consultoria colaborativa, conforme a abordagem proposta por Lago e Tartuci (2020). A interação entre formadora e participantes permitiu contextualizar os desafios enfrentados e construir soluções adaptadas às demandas do grupo. Além de contribuir para a superação dos entraves técnicos, essa colaboração reforçou o diálogo entre teoria e prática, garantindo maior flexibilidade nas atividades. Assim, o suporte mútuo fortaleceu a aprendizagem online, alinhando-se à perspectiva freiriana de construção do conhecimento de forma dialógica e situada no contexto educacional específico (Freire, 1996).

A disponibilização de apoio individualizado aos professores foi fundamental para auxiliar na superação dos desafios e, conseqüentemente, para o engajamento e a permanência de parte do grupo no curso. Esse suporte ocorreu principalmente por whatsapp. Essa personalização tem sua relevância destacada nos estudos de Miranda e Del Pino (2018).

A sobrecarga de trabalho dos professores prevalece como desafio mais significativo, limitando as condições para que eles se dediquem ao desenvolvimento profissional.

4.2.4 Temas e reflexões compartilhados colaborativamente

Optei por nomear os encontros síncronos como "encontros", e não "aulas". O termo "aula", em seu uso comum e dicionarizado, carrega a ideia de exposição ou transmissão de conhecimento, geralmente marcada por uma comunicação unidirecional entre ensinante e aprendente. Em contraste, a perspectiva dialógica, inspirada na pedagogia freireana (1987; 1991; 1996), ressignificou esses momentos como espaços de troca, compartilhamento, escuta e acolhimento. Assim, formadores e formandos participaram ativamente do processo, construindo conhecimento de maneira colaborativa. Essa abordagem rompe com a lógica transmissiva, valorizando as experiências e vivências de cada participante.

O conteúdo dos encontros foi analisado e se apresenta aqui categorizado conforme os temas discutidos: *Formação docente, Colaboração, Infraestrutura e condições de trabalho e Estratégias pedagógicas*. As falas dos professores revelam um panorama dos desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva, como também das possibilidades de enfrentamento. Foi possível identificar um conjunto de obstáculos que se entrelaçam, desde questões objetivas, como as condições de trabalho, até as mais subjetivas, relacionadas à cultura escolar e às concepções de educação e de inclusão.

Esses pontos estão intimamente relacionados às demandas por redes de apoio e de colaboração, e também por condições de trabalho e formação adequadas.

- *Formação Docente*

As dificuldades que os professores enfrentam por falta de formação em inclusão e a ausência de suporte adequado foram expressas desde o início do curso, ao compartilharem suas expectativas. A professora P6 fala sobre a falta de formação continuada como um entrave para o trabalho docente na perspectiva inclusiva.

“Pensando nessa perspectiva aí da educação inclusiva tem sempre essas questões assim que eu falo que são os entraves, né? Que quando a gente chega na sala de aula que você depara com os alunos que têm uma dificuldade que você não consegue ver, ao menos identificar qual a dificuldade daquele aluno. Então tudo isso para a gente, pelo menos para mim acaba sendo, assim, até uma grande dificuldade, por conta da falta de, como é que diz, de uma especialização de algo de estudo nessa área, né? Então eu vejo isso. Aí, eu espero que agora em diante tudo isso aí, possa pelo menos assim abrir algo assim para a gente de uma maneira que para aprender a lidar melhor.” (P6)

A fala destaca que a ausência de uma formação continuada em educação inclusiva não apenas limita a capacidade dos professores em identificar as especificidades dos estudantes, mas dificulta a criação de práticas diversificadas.

A formação em educação inclusiva deve equipar os professores com ferramentas práticas e direcionadas, além de conhecimentos teóricos, para que possam atender de forma eficaz as demandas da diversidade em sala de aula. Ao proporcionar estratégias aplicáveis, a formação continuada pode aumentar a autonomia docente, capacitando cada professor a lidar com situações diversas de forma independente e segura.

Além de abordar a formação continuada, a professora P7 destaca a importância de integrar essa formação com uma estratégia metodológica que promova a colaboração entre os participantes do curso e a formadora. Em suas palavras:

“Então falta essa formação continuada da gente também, né? Eu acredito que todos nós que estamos aqui agora mesmo, principalmente eu falo por mim porque (fulana) já tem uma certa formação, mas a gente tá aqui mesmo, porque a gente quer além de colaborar com você a gente quer também que você colabore com a gente, sabe? Como agir com esses estudantes, né?” (P7)

A sua fala escrita revela o desejo por uma formação colaborativa, onde todos possam compartilhar suas experiências e conhecimentos, construindo juntos novas práticas. Esse aspecto sugere que a formação continuada em inclusão deve incorporar uma abordagem colaborativa, para que os professores se sintam apoiados em suas dificuldades e mais encorajados a buscar soluções conjuntas.

A carência de formação numa perspectiva colaborativa é apontada por Zuccini, Alves e Nucci (2023), quando mencionam a orientação da BNC Formação, que não vê a valorização profissional como um projeto coletivo, vinculando-a a critérios meritocráticos de desempenho individual, como vimos.

Outro ponto importante trazido pelas falas dos professores participantes é a necessidade de sensibilização para a diversidade. A dificuldade que a professora P6 menciona ao identificar as especificidades dos estudantes reflete uma lacuna na formação quanto à compreensão da ampla gama de estilos de aprendizagem e desafios presentes em sala de aula. Para uma formação inclusiva ser eficaz, é fundamental desenvolver a capacidade dos professores de perceber e entender as diferentes características dos estudantes, possibilitando práticas mais personalizadas.

Martins e Chacon (2019) destacam que a falta de confiança do professor em suas próprias competências pode resultar em barreiras atitudinais que dificultam o trabalho colaborativo. Ressaltam a relevância da formação docente, especialmente quando articula teoria e prática de forma eficaz, evidenciando as experiências vicárias como uma das principais fontes para o desenvolvimento da autoeficácia.

Por fim, essas falas apontam para a importância de construir uma comunidade de aprendizagem entre os professores, onde o apoio mútuo e a troca de experiências possam continuar mesmo após o curso. Corroborando com a concepção de Wenger (1998), uma comunidade de aprendizagem ativa é fundamental para que os professores possam aprimorar suas práticas continuamente, fortalecendo assim uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva.

A ausência de formação específica é vista como uma barreira significativa para a identificação e o atendimento adequado ao público da educação especial. Os relatos apontam que os professores precisam de tempo e acesso a formações de qualidade, que os ajudem a desenvolver novas estratégias pedagógicas e a se familiarizar com princípios como os do DUA.

- *Colaboração*

A colaboração entre todos os profissionais da escola para lidar com os desafios da inclusão foi um tema recorrente. Os professores consideram fundamental a participação dos gestores e coordenadores escolares na criação de uma rede de apoio, corroborando achados da produção científica levantada. Reconhecem a importância de criar uma cultura colaborativa na escola, tema apresentado no curso, inclusive para enfrentar a resistência à colaboração por parte de alguns professores e outros profissionais da equipe escolar. Neste ponto, destaco a fala da professora P7 sobre as dificuldades da gestão pedagógica na comunicação

com os professores, nas informações sobre os estudantes e na articulação do trabalho.

“Quando a gente até fala sobre isso no conselho de classe os outros colegas também não sabiam, entendeu? Então essa informação pra chegar pra gente, a dificuldade começa daí para chegar informação e depois como a gente vai lidar com esse menino, que ajuda esse menino vai ter né? (P7)”

A fala da professora P7 expõe uma fragilidade no fluxo de informações dentro da escola, o que compromete o trabalho colaborativo. As limitações na comunicação entre a gestão pedagógica e os professores podem contribuir para que se sintam despreparados para atender às especificidades dos estudantes, dificultando a criação de estratégias adequadas. Sua fala também ilustra a percepção de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, mas que, sem uma articulação de apoio, as ações acabam isoladas, fragmentando o trabalho.

Além disso, a fala de P7 sugere uma carência de planejamento colaborativo, que poderia envolver reuniões mais frequentes entre a equipe pedagógica e o corpo docente para o compartilhamento de informações e a definição de intervenções conjuntas. Isso reforça a necessidade de uma cultura organizacional mais horizontal e integrada, onde todos os envolvidos têm acesso ao conhecimento dos desafios e possibilidades relativas a cada estudante. Isso possibilitaria aos professores se sentirem mais seguros e preparados ao adotar práticas pedagógicas inovadoras.

A citação de P7 ainda traz à tona o impacto psicológico dessa falta de apoio, já que a fragilidade na comunicação e na orientação gera insegurança e sobrecarga emocional dos docentes. Sem acesso às informações necessárias, os professores podem sentir que estão falhando em suas responsabilidades, o que afeta diretamente seu bem-estar e sua motivação para o trabalho docente.

A criação de uma cultura colaborativa na escola surge como ponto essencial para enfrentar os desafios no compartilhamento de informações e na promoção de práticas inclusivas. A fala dos participantes evidenciou dificuldades na comunicação entre a gestão pedagógica e os professores, o que compromete a implementação de estratégias e o acompanhamento dos estudantes.

Essa percepção reforça a importância da gestão escolar no papel de facilitadora de processos colaborativos e de comunicação, conforme ressaltado por Miranda e Del Pino (2018). Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as lideranças atuem como mediadoras e apoiadoras, promovendo um ambiente onde os profissionais se sintam valorizados e bem informados.

- *Infraestrutura e condições de trabalho*

As barreiras estruturais e as condições de trabalho são frequentemente mencionadas nas falas dos professores, que se veem impedidos de realizar algumas ações, ou de manter o seu papel como educadores, por falta de condições apropriadas.

A professora P2 destaca como o número excessivo de estudantes por sala prejudica a atenção individualizada, o que vai diretamente contra os princípios da inclusão escolar:

“É claro que se tivesse uma redução de carga horária, que eu tivesse um tempo maior de planejar, seria maravilhoso. Mas se eu tivesse que escolher entre isso, né, de ter uma carga horária menor em sala de aula ou ter menos alunos por turma, seria menos alunos por turma. Sem dúvida nenhuma, porque eu chego ao final do ano sem conseguir ouvir a voz de alguns alunos e isso me incomoda profundamente, eu não consigo” (P2).

A fala de P2 revela a sua frustração, pois sente que não consegue conhecer seus estudantes em um nível que lhe permita atender melhor às suas necessidades. A falta de contato próximo com todos os estudantes reflete uma limitação crítica para o sucesso da educação inclusiva. Quando o/a professor/a não tem condições de dar atenção individualizada, alguns estudantes tornam-se invisíveis no processo educacional. Essa situação compromete a qualidade da prática docente, que deveria incluir um tempo adequado para planejar ações e acolher cada estudante em suas particularidades.

A fala da professora P3 reforça essa questão ao destacar a necessidade de reduzir tanto o número de estudantes por sala quanto a carga horária docente, permitindo a implementação efetiva de estratégias inclusivas:

“Nós vamos para a mesa de negociação com uma grande demanda. Uma demanda inclusive de sala de aula. Quando chega lá tudo que a gente resolve é uma demanda financeira, parece que a outra demanda deixou de existir. Então assim precisamos lutar muito por uma diminuição de carga horária. Precisamos lutar muito contra esse inchaço da sala de aula, 43 alunos na sala de aula, Como você pensar numa ferramenta como o DUA numa sala de 43 alunos, nessa dinâmica do trabalho do professor, entendeu? Então nós não conseguimos levar adiante essas lutas.”(P3)

Ela aponta a discrepância entre as demandas dos professores por melhorias nas condições de trabalho e as decisões com enfoque nas questões financeiras. O excesso de estudantes por sala e a carga horária extensa limitam a capacidade dos professores de aplicar estratégias pedagógicas personalizadas, frustrando as expectativas e as possibilidades de promover inclusão .

Por fim, P10 traz uma perspectiva de exaustão e prejuízos na motivação dos professores devido às condições desafiadoras de trabalho e ao sentimento de desamparo decorrente disso:

“Às vezes a gente abre mão daquilo que é o nosso papel. Porque tá tudo muito difícil, muito pesado e as condições de trabalho não melhoram. Então a gente precisa ir nessa luta. Por menos estudantes em sala de aula, uma carga horária mais justa, mas também a gente precisa estar aqui nessa linha de frente, né?” (P10)

A fala de P10 destaca um aspecto crítico da sobrecarga docente: a sensação de que os professores são obrigados a abrir mão de seu papel pedagógico devido à rotina exaustiva e às condições inadequadas de trabalho. Esse cenário representa um risco direto para a prática docente, já que os professores ficam sem tempo e energia para planejar e executar estratégias que atendam a todos os estudantes.

Os relatos refletem uma realidade em que a sobrecarga de trabalho e o excesso de estudantes por sala afetam não apenas a qualidade do ensino e a participação de todos os estudantes, mas também a saúde e o bem-estar dos professores.

Diversos desafios podem comprometer inclusive a continuidade das ações após a formação, como as condições de trabalho precárias, desvalorização salarial, falta de tempo e espaço para discussão e planejamento, além da escassez de apoio por parte da gestão. A identificação desses desafios concorda com os achados de Zerbato e Mendes (2021),

As barreiras estruturais e as condições de trabalho inadequadas são apontadas como entraves para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas diferenciadas, como as sugeridas pelo DUA. Os participantes relatam que a falta de infraestrutura adequada torna desafiador não apenas o trabalho individual do professor, mas também o acompanhamento e suporte necessários para os estudantes. Há um apelo por melhores condições de trabalho, com menos estudantes por turma e carga horária reduzida, para que possam planejar e atender à diversidade de estudantes de maneira mais próxima e personalizada.

Tais achados corroboram a análise de Souza et al (2014), a qual explicita onde se encontra de fato a deficiência, o que é denunciado pela inclusão de estudantes com deficiência, cuja presença desestabiliza o funcionamento da escola ao expor fragilidades do sistema educacional, como a precariedade das condições de trabalho docente, a insuficiência de investimentos e as dificuldades na formação

dos professores. Além disso, ressaltam como políticas de responsabilização e meritocracia agravam as desigualdades e impõem obstáculos à efetiva inclusão.

- *Estratégias pedagógicas*

No decorrer do curso, conforme o tema DUA foi apresentado, os professores consideraram a importância de rever as práticas pedagógicas e discutiram estratégias para engajar os estudantes e promover o acesso curricular a todos.

Com o objetivo de apresentar possibilidades práticas de diversificação conforme os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, ofereci um experimento guiado, durante dois encontros, com o uso de Inteligência Artificial (IA): *Chat GPT*⁹, para *Brainstorm* (Chuva de ideias sobre atividades e recursos pautados nos princípios do DUA). Essa experiência coincidiu com os encontros em que houve menor número de presentes, contudo mostrou-se uma importante estratégia para o engajamento e a aprendizagem dos professores participantes.

Ações como refletir sobre a própria prática e adaptar a escola à diversidade de estudantes emergiram nas falas com frequência.

P15 fala do reconhecimento da diversidade em sala e seu efeito na dinâmica do professor:

“Entendo que ao reconhecermos que existem diversas formas de aprender, nossa dinâmica em sala de aula muda: começamos a pensar no estudante que aprende com imagens, naquele que aprende com textos, anotações e mapas mentais e naquele que ama um debate, um “mão na massa”, como eu”. (P15)

A reflexão sobre a própria prática constitui um elemento essencial na formação docente, pois impulsiona mudanças nas atitudes dos professores. Essa constatação está em sintonia com Lima (2020), que afirma que o professor engajado na formação contínua sobre educação inclusiva desenvolve uma reflexão crítica sobre sua prática, analisando com profundidade o processo de ensino a ser implementado.

A fala de P1, a seguir, destaca o papel fundamental da formação continuada e do planejamento pedagógico contextualizado:

“O curso nos possibilitou conhecer o DUA e refletir acerca da nossa prática em sala de aula. Hoje, frente às novas políticas públicas voltadas para

⁹ O ChatGPT é um modelo de inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, capaz de compreender e gerar texto em linguagem natural. Ele pode responder perguntas, fornecer explicações e auxiliar em diversas tarefas relacionadas à comunicação escrita. Disponível em: <https://chatgpt.com/>.

atender a todos, temos o desafio de rever práticas e nos debruçar sobre estudos e mecanismos que venham contribuir para um ensino que oportunize os estudantes a alcançar o seu sucesso. Para isso, se faz necessário que o professor tenha tempo e qualificação profissional para se aprimorar e para planejar suas atividades conforme as demandas da sala de aula.” (P 1)

P1 aponta que o conhecimento do DUA é um facilitador para a revisão das práticas pedagógicas e indica que, para implementar tais mudanças, o professor precisa de tempo e qualificação específica. Isso evidencia uma demanda por condições de trabalho que permitam o estudo aprofundado e a personalização das aulas, necessárias para a educação inclusiva. Além disso, o compromisso com a formação continuada e a aplicação dos conhecimentos em estratégias que respondam à diversidade na sala de aula se revela como um requisito indispensável para efetivar a inclusão.

A fala de P2 expande a reflexão ao abordar a aplicação prática e os impactos imediatos que uma abordagem mais dinâmica, inspirada pelo DUA, tem tido sobre o engajamento dos estudantes:

“Eu tô conseguindo aos pouquinhos implementar né? Os princípios do DUA acho que ainda precisa estudar muito né? Para realmente interiorizar. Mas um pouquinho que eu consegui pegar eu acho que eu já consigo ir colocando em prática, né? E percebi diferença nas turmas. Eu não tenho alunos com necessidades específicas muito marcantes assim. Outros com outras questões, né, mais de ordem emocional mesmo, psicológica, mas de um modo geral, eu percebi um aumento de interesse, né? Um aumento de tempo de atenção, porque é algo que eu tenho percebido que tá caindo muito, o tempo que eles conseguem manter de atenção e com a aula mais dinâmica fica mais fácil.”(P2)

P2 revela que, mesmo com o conhecimento inicial do DUA, já consegue observar melhorias na atenção e no interesse dos estudantes. Esse aumento do engajamento é um dos principais benefícios das estratégias do DUA, que incentivam práticas pedagógicas mais ativas e interativas. O relato sugere que, com uma abordagem pedagógica mais adaptável e dinâmica, os professores conseguem sustentar a atenção dos estudantes, um desafio crescente em salas de aula que têm enfrentado mudanças nas dinâmicas de atenção. No entanto, P2 também menciona a necessidade de aprofundar o estudo, o que reforça a importância da formação continuada para incorporar o DUA de maneira consistente.

A contribuição de P5 complementa essas observações ao enfatizar a busca constante por novas formas de tornar o currículo acessível, o que revela uma atitude reflexiva e inovadora que se alinha ao DUA:

“As discussões e materiais me ajudam a pensar em novas formas de tornar o currículo mais acessível e inclusivo para todos os meus estudantes. Cada nova ideia que surge me inspira a melhorar ainda mais minhas práticas, buscando sempre apoiar e incentivar cada um deles.”(P5)

P5 expressa um interesse em desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis, motivada pela troca de ideias e experiências no curso. Essa disposição para inovar e adaptar o ensino para atender a todos os alunos reforça o impacto positivo da formação colaborativa e reflexiva. Além disso, sua fala evidencia a importância de um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os professores são encorajados a explorar novas estratégias pedagógicas para melhor atender à diversidade em sala de aula.

Reforçando essa constatação, os estudos de Lago e Tartuci (2020), Cristovam (2021) e Oliveira (2021) destacam que a consultoria colaborativa enfatiza a relevância da formação continuada para práticas inclusivas. Além disso, evidenciam que o trabalho colaborativo contribui para uma mudança de paradigma na educação.

Os relatos dos participantes mostram que o curso piloto e o contato com o DUA desencadearam um processo de transformação nas práticas pedagógicas, levando-os a perceber a inclusão não apenas como uma responsabilidade diante de um grupo de estudantes, mas como oportunidade para rever e inovar suas abordagens de ensino para todos. Essas falas ressaltam a importância de uma formação continuada que promova a reflexão, fortaleça a colaboração e contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas — elementos essenciais para a qualidade da educação.

Souza, Pereira e Lindolpho (2018) analisam as transformações nas atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência, enfatizando a relevância desse fator no ambiente educacional. Dessa forma, reforça-se a importância da reflexão sobre as posturas adotadas pelos próprios docentes durante sua formação, visando prepará-los para a diversidade

Os professores reconhecem que a inclusão vai além de ajustes pedagógicos, o que envolve também transformações culturais e estruturais na escola. Essas constatações confirmam os estudos de Zerbato e Mendes (2021); Prais e Vitaliano (2022 e Agostini e Renders (2021), segundo os quais, embora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) possua um grande potencial para fortalecer práticas inclusivas, a formação continuada dos docentes ainda enfrenta desafios, como a falta de apoio institucional e condições inadequadas de trabalho. Dessa forma,

destaca-se a necessidade de reformular estratégias de formação, incorporando o DUA de maneira crítica e experiencial nos processos formativos.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva exige uma abordagem contextualizada, dialógica e colaborativa, garantindo não apenas o acesso ao currículo, mas também a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e equitativo. As discussões sobre o DUA no curso evidenciam a urgência de transformar as práticas docentes, tornando a inclusão uma realidade concreta no cotidiano escolar.

Os relatos e reflexões compartilhados ao longo do curso evidenciam uma conscientização crescente sobre a relevância da educação inclusiva e a urgência de mudanças paradigmáticas para sua efetivação. A experiência dos encontros síncronos promoveu uma troca rica entre os participantes, destacando a importância da formação continuada e da colaboração entre todos os profissionais da escola.

Mesmo com conhecimento inicial limitado sobre o DUA, os relatos dos professores mostram que eles conseguiram aplicar os princípios em suas práticas, o que gerou melhorias perceptíveis no engajamento dos estudantes. Corroborando Freire (1996), evidenciou-se que a troca de conhecimentos e experiências entre professores, numa relação horizontal, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas às suas realidades.

Ao reconhecer que a inclusão vai além de um desafio pedagógico e envolve questões culturais e estruturais, ficou claro que são necessárias transformações nos espaços, recursos, estratégias de ensino e, principalmente, nas atitudes dos educadores. Portanto, a construção de uma prática docente mais inclusiva requer uma abordagem contextualizada, dialógica e colaborativa.

Os relatos evidenciam que, mesmo com um conhecimento inicial sobre o DUA, os professores já percebem mudanças no engajamento dos estudantes, o que os motiva a buscar uma prática mais inclusiva. E reforçam que essas mudanças só podem ser sustentáveis com uma formação continuada e com o apoio de toda a equipe escolar.

Essa síntese destaca a visão dos professores sobre a importância de uma formação docente sólida e contextualizada, da colaboração entre a equipe escolar, de condições de trabalho adequadas e de estratégias pedagógicas bem fundamentadas. Esses fatores, quando integrados, têm o potencial de fortalecer

práticas inclusivas e assegurar um ambiente de aprendizagem equitativo e acessível para todos os estudantes.

4.3. Avaliando a peça costurada: Percepções dos professores participantes

A avaliação do curso foi realizada pelos participantes da pesquisa, considerando os aspectos contemplados nas questões condutoras pré estabelecidas (Roteiro de observação participante), que retomo aqui:

Quadro 4 - Roteiro de observação participante - Questões condutoras

- 1- Os temas abordados são considerados relevantes pelos professores?
- 2- A abordagem dos temas possibilitou uma integração à realidade vivenciada por eles?
- 3- Os recursos tecnológicos utilizados são acessíveis?
- 4- Os participantes enfrentam dificuldades em algum aspecto, como: abordagem temática, cumprimento do cronograma, desenvolvimento de atividades, participação nos encontros?

Fonte: Autora (2024)

O formulário de avaliação foi estruturado com dezessete questões: treze conforme a escala *Likert*, com 5 opções de resposta (de total concordância a total discordância), 2 de múltipla escolha e 2 abertas. A síntese das dimensões avaliadas e das respostas objetivas se apresenta no Quadro 09.

Quadro 09: Síntese do formulário de avaliação

DIMENSÕES	QUESTÕES	Concordância	Neutro	Discordância
1- Relevância do curso	1-3	14	0	0
2- Aplicabilidade prática	4-6	13	1	0
3- Qualidade do material didático	7	14	0	0
4- Eficácia das atividades	8-9	13	0	1
5- Qualidade de suporte e comunicação	10-11	14	0	0

OUTROS ASPECTOS		Não se aplica*
Dificuldades: frequência e realização de atividades	12-15	
Sugestão de temas	16	
Comentários, críticas e sugestões	17	

Fonte: Autora (2024)

*Os aspectos “dificuldades”, “sugestões de temas” e “comentários, críticas e sugestões” (questões 12 a 17) foram abordados de forma diferente (múltipla escolha e abertas); assim, não se aplica a escala likert.

Nas dimensões 1- *Relevância*, 2- *Aplicabilidade prática* e 5- *Qualidade de suporte e comunicação* houve unanimidade na concordância quanto à qualidade do curso.

Nas dimensões 3- *Qualidade do material didático* e 4- *Eficácia das atividades* houve treze concordâncias e uma discordância, conforme apresenta o gráfico. O professor discordante justificou a resposta a partir da compreensão de que o tempo de curso foi insuficiente para explorar todo o material disponível na plataforma e realizar uma avaliação da eficácia das atividades aplicadas por ele em sala de aula. A percepção negativa reflete uma limitação de tempo do curso que impediu a experiência completa de aprendizagem. Ressalto que o propósito da questão reside na eficácia do conteúdo para a aprendizagem dos professores em formação e não na quantidade de tempo para explorá-lo.

A seguir apresento as categorias que agrupam as informações dos três instrumentos de coleta dos dados: *observação participante*, *diário de bordo* e *formulário de avaliação*, analisados de modo a integrar as três perspectivas de olhar.

4.3.1 A relevância dos temas e a contextualização da abordagem

A análise das falas de cada grupo nos encontros síncronos e nos textos publicados por eles/elas no diário de bordo revela um reconhecimento da relevância e da aplicabilidade dos temas abordados, transformando suas práticas pedagógicas.

“Conhecer o DUA e as possibilidades que ele apresenta foi enriquecedor. Tem me levado à constante reflexão sobre minha prática em sala de aula e sobre como posso promover uma aprendizagem significativa na vida de mais estudantes. O curso me despertou para isso e também para outras possibilidades como o ensino colaborativo que tende a tornar os processos mais eficientes para atender os estudantes com NEE’s e também mais leve e gratificante para o professor.” (P2)

“A participação nesse curso me fez perceber que, independentemente de um diagnóstico de deficiência, todos os nossos estudantes (e nós também) nos deparamos, em algum momento, com alguma barreira ou dificuldade no processo de aprendizagem. Portanto, reconhecer essas barreiras e promover situações que possam minimizá-las, é um grande desafio que todos nós, professores e comunidade escolar, devemos estar engajados.” (P4)

“Vejo de maneira muito positiva, pois eu não conhecia o DUA, apesar de em alguns momentos proporcionar aos estudantes diferentes meios de representação e a flexibilidade na forma de avaliar, percebo o quanto é falho o meu trabalho, pois o DUA é bastante abrangente e se posto em prática pode realmente promover uma educação inclusiva.” (P6)

“Minhas expectativas iniciais estavam centradas em aprender como adaptar o ensino da matemática para estudantes com necessidades específicas. No entanto, o curso tem me mostrado que a abordagem do DUA vai muito além de simples adaptações, que é o que nós professores estamos acostumados a fazer, apenas adaptações. O DUA me fez repensar a maneira como abordo o ensino da matemática, desafiando a considerar como posso garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam acessar e se beneficiar do currículo de matemática.” P11)

Destaco o reconhecimento da necessidade de mudança nas atitudes e nas práticas pedagógicas, evidenciado quando os professores expressam a consciência de que suas abordagens não são suficientes para atender à diversidade dos estudantes. Essa tomada de consciência é enfatizada por Scavoni (2016), que ressalta a importância da intencionalidade para evitar a mera repetição de práticas sem uma compreensão clara de seu propósito e impacto. Essa perspectiva é corroborada por Souza, Pereira e Lindolpho (2018), ao analisarem as transformações nas atitudes sociais dos professores diante da inclusão de estudantes com deficiência. Os autores destacam que essas atitudes desempenham um papel crucial no ambiente educacional e enfatizam a necessidade de uma reflexão contínua sobre como normas e construções sociais moldam essas posturas, influenciando diretamente as interações no contexto escolar.

Os professores que participaram dos experimentos com IA (Chat GPT) reconheceram a importância de se apropriarem de novas ferramentas e conhecimentos.

“Com pequenas sugestões que o Chat GPT deu pra gente lá, né? Aplicar pensando nos princípios do DUA foi uma experiência bem bacana.” (P7)

“Às vezes a gente leva bastante tempo também, por exemplo, buscando o vídeo com acessibilidade em Libras, então, às vezes a gente vai precisando abrir muitos vídeos daquele determinado conteúdo até encontrar o que tem acessibilidade em Libras, então aí no chat GPT vai auxiliar na busca, né? Que já coloca links específicos. E aí vai facilitar bastante.” (P9)

Segundo os relatos dos participantes, o curso proporcionou a apropriação de estratégias e conhecimentos que os fizeram sentir-se mais capacitados para atender à diversidade, promovendo um senso de empoderamento por meio da autoeficácia. Eles destacaram que a formação superou suas expectativas iniciais, tanto em relação ao conteúdo quanto à profundidade abordada. Embora reconheçam os desafios da implementação do DUA, também enxergam nesse processo uma oportunidade de crescimento profissional e de aprimoramento da qualidade do seu trabalho.

“Os encontros foram o diferencial do curso, pois ali trocávamos experiências reais e buscávamos entender a teoria e associar às práticas pregressas que já havíamos experimentado de forma empírica outrora. E isso tem me motivado a experimentar novas vivências com aplicação do DUA. Reconheço que não avancei muito com as leituras indicadas dentro do tempo regular de aulas, pois como professora tenho uma série de demandas que inviabilizam a dedicação integral. No entanto, participar de praticamente todos os encontros me fez enxergar a viabilidade do projeto em meu contexto e a conscientização de que é possível adotar ferramentas e recursos que venham inclusive a melhorar as minhas aulas e torná-las mais atrativas e coerentes com a nossa realidade de sala de aula tão heterogênea.” (P8)

“Com a realização desse curso pode-se compartilhar experiências e adquirir conhecimentos para o desenvolvimento de metodologias acessíveis e utilizáveis por todos os educandos.” (P9)

Há um reconhecimento de que o formato colaborativo e dialógico do curso, com a troca de experiências e o apoio na busca de estratégias, permitiu associar a teoria à prática, integrando as discussões à realidade concreta dos educadores, numa abordagem contextualizada. Esse reconhecimento concorda com achados de Lago e Tartuci (2020) sobre a relevância da articulação teoria e prática, em diálogo com as necessidades e experiências dos participantes da consultoria colaborativa.

Os resultados do formulário de avaliação corroboram essas informações sobre a relevância e a contextualização do curso.

Assim, os participantes revelam que estão engajados em conectar os princípios do DUA com suas realidades em sala de aula, buscando soluções para os

desafios que enfrentam. No entanto, reconhecem desafios e limitações que podem dificultar o aprofundamento sobre o DUA e a implementação de práticas mais personalizadas.

Foram apontadas sugestões para o aprimoramento do curso. A sugestão mais recorrente foi de ampliação do cronograma, com mais tempo para o aprofundamento nos temas e para a realização das atividades práticas, como também com um espaçamento maior de tempo entre os encontros, podendo ser realizado quinzenalmente.

Além disso, os professores sugerem a abordagem de outros temas, como: deficiências, Transtorno do Espectro Autista, diversidade de gênero e saúde emocional na escola.

4.3.2 Acessibilidade dos recursos tecnológicos

A experiência dos professores no curso revelou dificuldades variadas no acesso e no uso das plataformas digitais. Alguns expressaram que, apesar de dominarem ferramentas como o Meet durante a pandemia, a falta de prática posterior dificultou o retorno ao uso. Como exemplificado pela fala do(a) P14, adiante, a ausência de uso constante contribuiu para o enfraquecimento da familiaridade com as tecnologias.

“Então, é...o formato do curso como eu falei, ele foi interessante. É claro que existiu, por exemplo, na minha parte uma grande dificuldade. A gente voltar para essas ferramentas online, as ferramentas do Meet,... isso a gente dominou muito na pandemia, né? Que nós tivemos que aprender, que desenvolver, e eu tive assim uma certa dificuldade em voltar a ter esse domínio da ferramenta”(P14)

Esse aspecto destaca a necessidade de formação contínua e de práticas que mantenham o domínio dos recursos digitais, essencial para uma atuação confiante e eficiente. Martins e Chacon (2019) enfatizam a importância da formação docente, especialmente quando há uma integração eficiente entre teoria e prática, destacando as experiências vicárias como um fator fundamental para o fortalecimento da autoeficácia.

Outros professores mencionaram dificuldades específicas com a navegação no Moodle. Três participantes entraram em contato comigo no decorrer do curso, para esclarecer dúvidas sobre a localização das atividades no Moodle. O P4 adiou o

acesso ao Moodle e informou posteriormente que o motivo foi não ter familiaridade com a ferramenta.

“Aí depois eu vou ver isso com [...], com [...] aqui, para elas me ajudarem, porque não tenho muita familiaridade, então precisa ainda fazer essas atividades.” (P4)

A fala do P4 revela como a plataforma pode parecer inacessível a quem não a utiliza com frequência, exigindo apoio adicional.

No decorrer da primeira semana do curso, cinco participantes entraram em contato comigo pelo whatsapp para esclarecer dúvidas sobre o acesso ao Moodle, por terem se esquecido de algum detalhe sobre seu login e senha.

Um(a) participante afirmou:

“Achei a plataforma do curso confusa. Tô com dificuldade pra localizar as coisas”(P1)

A dificuldade com a localização das atividades, apontada por P1, evidencia a necessidade de um design de interface mais intuitivo, capaz de proporcionar uma navegação simples e direta, independentemente do nível de familiaridade do usuário.

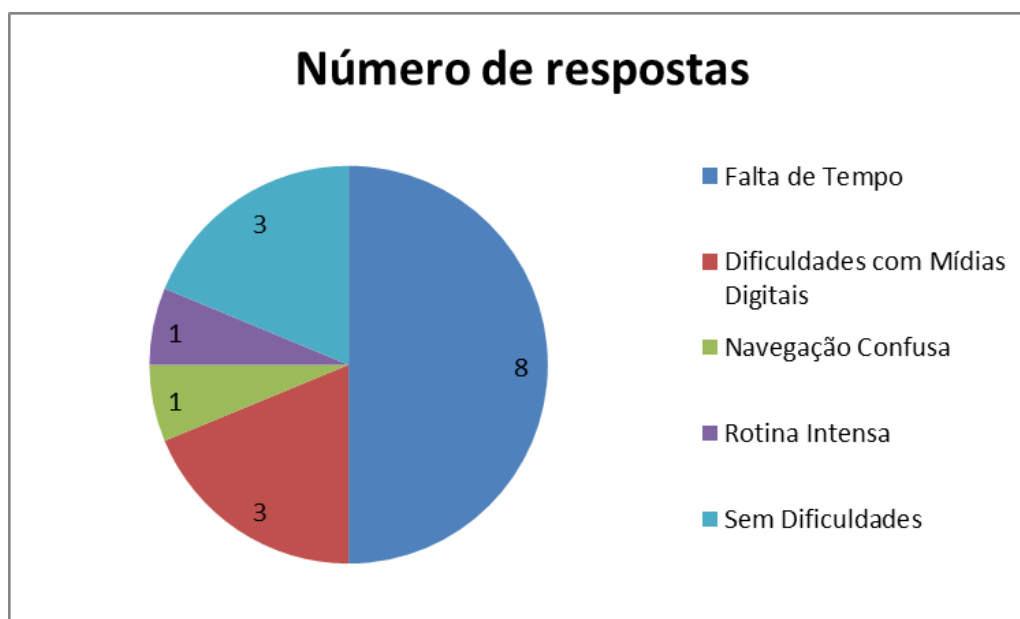
Ainda, a flexibilidade temporal das atividades remotas parece contribuir para o adiamento do acesso à plataforma e da realização das atividades nela, uma vez que as demandas do trabalho presencial e o ritmo intenso de aulas não deixam muito espaço para a realização dos estudos. O professor P2, por exemplo, indicou que a modalidade presencial traria benefícios em termos de colaboração e foco, pois permitiria uma interação direta e menos flexível, mas mais estruturada em termos de troca de conhecimentos e planejamento em grupo.

“Tive essa dificuldade com a questão do remoto. Não tive dificuldade de acessar, mas acaba ficando sempre para depois né? Assim, acessar o Forma ficou aí, eu até acessei, fiz as atividades, li o material, mas não tinha visto as lives, né? Justamente o que vai requerer mais tempo vai ficando para depois. Então eu acho que talvez um formato presencial mesmo, a gente tinha tido outros ganhos, inclusive de ter tido tempo de sentar assim um grupo e planejar junto a atividade do outro e a nossa, né? De contribuir mesmo, de colaborar com o conhecimento que a gente tem, de receber também, né, conhecimento do outro. Eu acho que no formato presencial mais estendido, né, mais tempo teria sido muito muito muito legal, né? Talvez quem sabe no futuro.” (P2)

No formulário de avaliação do curso, ao responderem sobre as dificuldades enfrentadas para realizar as atividades no Moodle, representadas no Gráfico 2

abaixo, oito participantes responderam referir-se à falta de tempo, três professores apontaram dificuldades com o uso das mídias digitais e um informou que a navegação na plataforma é confusa. Um(a) respondeu que a rotina de trabalho muito intensa foi sua dificuldade. E por fim, três professores informaram que não tiveram dificuldades.

Gráfico 2 - Dificuldades enfrentadas pelos participantes



Fonte: Autora

Descrição da imagem

Gráfico em pizza dividido em 5 partes nas cores: azul, vermelha, verde, lilás e azul clara. Cada parte corresponde ao tipo de dificuldade enfrentada pelos professores para realizar as atividades do curso. Desta forma, falta de tempo, oito professores, dificuldades com mídias digitais, três, navegação confusa, um, rotina intensa, um e sem dificuldades, três.

Fim da descrição

Os dados indicam que, entre os quatorze professores que responderam ao formulário, onze não apresentaram dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem, e três vivenciaram desafios relacionados ao letramento digital. Esse cenário ressalta a necessidade de incluir um período dedicado ao letramento digital dos professores, o que pode potencializar sua participação no curso. O investimento em habilidades digitais pode aprimorar o engajamento e a autonomia dos participantes ao longo do curso, garantindo que todos possam aproveitar o conteúdo de forma plena e contribuir para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo.

Os dados do formulário de avaliação do curso reforçam essas percepções: enquanto alguns professores enfrentaram dificuldades com o uso das mídias digitais e com a plataforma Moodle, outros indicaram a falta de tempo como principal empecilho. Isso aponta para uma questão importante: a necessidade de ajustar não só os recursos tecnológicos oferecidos, mas também as condições e o tempo destinados para que os professores participem de modo efetivo e contínuo. Em suma, a acessibilidade tecnológica deve considerar tanto a interface das plataformas quanto as realidades de tempo e prática dos educadores, permitindo um ambiente mais inclusivo e acessível para todos os envolvidos.

Este aspecto aponta para a necessidade de implementar uma análise prévia dos participantes, considerando conhecimento e habilidades tecnológicas, bem como disponibilidade de tempo por semana para dedicação ao curso.

4.3.3 Dificuldades para a permanência, na perspectiva do(a) professor(a)

Os professores relataram dificuldades em aspectos como: cumprimento do cronograma, desenvolvimento de atividades e participação nos encontros.

Entre os participantes que iniciaram o curso e não puderam permanecer, as dificuldades enfrentadas foram semelhantes àquelas apresentadas pelos que permaneceram.

As principais dificuldades relatadas para frequentar os encontros foram: sobrecarga de trabalho na escola (excesso de tarefas, carga horária extensa) e questões pessoais (como problemas de saúde e outros cursos).

A sobrecarga de trabalho é um desafio comum a muitos professores, como se viu nos estudos analisados, e impacta diretamente na sua capacidade de participar de atividades de formação continuada, como também pode ter intersecção com as questões pessoais, como problemas de saúde e a necessidade de realizar outros cursos, para progressão ou mudança de carreira profissional.

O cronograma do curso, compactado em 7 encontros semanais seguidos e ocorridos no horário semanal de planejamento foi, ao mesmo tempo, uma opção viável para os participantes, por não contarem com outro horário disponível, como também tornou-se mais um desafio, por se ausentarem das reuniões de planejamento por 7 semanas consecutivas.

Essa percepção foi compartilhada nos encontros e a experiência de falar a respeito entre pares foi vista como revigoradora. Apesar de o cronograma ser desafiador, os participantes relataram se sentir incluídos com a dinâmica colaborativa do curso.

“Apesar do tempo corrido e escasso para nós, professores, amei a experiência e me senti acolhida e inserida na maior parte do curso.”(P8)

“Com todas as dificuldades que eu tive no decorrer do curso, o seu formato permitiu que o concluísse. Fiquei muito satisfeito com sua proposta inclusiva (como de fato deve ser)”(P13)

Quanto às dificuldades para realizar as atividades na plataforma Moodle, a falta de tempo foi indicada como principal obstáculo, evidenciando novamente a sobrecarga de trabalho dos professores.

Diante das dificuldades relatadas sobre a utilização das ferramentas digitais, com solicitação de apoio técnico, o suporte oferecido e a mediação durante o curso foram considerados adequados e eficazes por todos os professores, conforme responderam no formulário de avaliação.

4.4 O arremate: Algumas considerações sobre o curso-piloto

A análise do conteúdo levantado sobre o curso evidencia que os temas abordados foram considerados relevantes, assim como a abordagem adotada se mostrou contextualizada, refletindo a realidade vivenciada pelos professores. O DUA foi reconhecido como um quadro conceitual capaz de transformar a prática educacional, oferecendo uma perspectiva mais ampla e desafiadora sobre como tornar as práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas para todos os estudantes.

A sobrecarga e as condições de trabalho são apontadas como as principais barreiras à permanência no curso e ao desenvolvimento profissional. Entretanto, a abordagem colaborativa e dialógica adotada é vista como estimuladora de um desejo de experimentação e crescimento contínuo, bem como, permite dirimir a questão do tempo de dedicação, quando se considera o desenvolvimento de atividades e outras ações compartilhadas.

Todos os participantes demonstraram o desejo de dar continuidade à implementação da rede de apoio e do trabalho colaborativo. A integração entre a

teoria e a prática, possibilitada pelas discussões e trocas de experiências, somada ao apoio e suporte dispensados no decorrer do curso, permitiram que eles enxergassem possibilidades concretas de aplicação em suas realidades escolares, embora os desafios estruturais ainda sejam questões a serem enfrentadas.

As revisões do curso, realizadas a partir dos feedbacks constantes dos participantes, garantiram seu caráter dialógico. As mudanças realizadas, assim como as permanências, são apresentadas no quadro 10 abaixo:

Quadro 10: Mudanças e permanências no Plano de Curso

Tópicos	Plano de curso	Mudanças/Adequações
Ementa	O curso propõe uma formação em serviço, numa abordagem de pesquisa colaborativa e pautada em princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, para docentes do Ensino Médio, com a finalidade de desenvolver práticas pedagógicas colaborativas que atendam às diversas necessidades dos estudantes, numa perspectiva inclusiva.	Mantida.
Objetivos	1. Analisar a relevância dos princípios e diretrizes do DUA para aplicação na prática educacional em seu contexto escolar. 2. Produzir atividades pedagógicas baseadas no DUA para o contexto inclusivo. 3. Examinar a aplicabilidade de estratégias de trabalho colaborativo para o contexto escolar; 4. Desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo para aplicabilidade na comunidade escolar. 5. Avaliar criticamente a viabilidade do curso em relação às expectativas de formação continuada numa perspectiva inclusiva.	Não foi possível alcançar o objetivo 4 , devido ao tempo reduzido de realização do curso; contudo os participantes reconheceram sua importância para a implementação de mudanças no ambiente escolar, sugerindo sua manutenção como parte das orientações às escolas, por meio da itinerância, após o curso-piloto.
Conteúdos	1. Educação Inclusiva; 2. Desenho Universal para Aprendizagem; 3. Trabalho Colaborativo; 4. Inclusão Escolar no Ensino Médio.	Mantidos.
Metodologia	1) Aulas virtuais síncronas desenvolvidas pela professora formadora, em plataforma virtual. 2) Aulas virtuais assíncronas em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle da Unifesp) mediadas pela professora formadora e apoiadas pelas tutoras, desenvolvidas de forma dialógica e integrada ao contexto educacional dos participantes; 3) Estudo de Casos: Apresentação de casos reais e fictícios que exemplificam a aplicação dos princípios do DUA na prática educacional. Os participantes analisam os casos e discutem a sua relevância e aplicabilidade no contexto escolar;	Os itens 2, 3 e 6 da metodologia foram suprimidos , e o item 5 foi adaptado , devido às solicitações dos participantes de se reduzirem as atividades em grupo e/ou assíncronas não essenciais para o acesso ao conteúdo proposto, concentrando-se todas as atividades nos

	4) Desenvolvimento Colaborativo de Atividades: Promoção de trabalhos em grupo, em que os participantes colaboram na criação de atividades pedagógicas baseadas no DUA. Estas atividades promoverão a troca de ideias, a co-criação e a adaptação de recursos para atender às necessidades dos estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; 5) Oficinas de Trabalho Colaborativo: Oficinas práticas onde os participantes experimentam e refletem sobre diferentes estratégias de trabalho colaborativo. Para tanto, exploram métodos de cooperação, compartilham recursos e discutem como essas estratégias podem ser aplicadas em seu contexto escolar. 6) Desenvolvimento Colaborativo de projetos: elaboração de projetos colaborativos que envolvam a equipe escolar, considerando professores, gestão pedagógica e administrativa e estudantes. Esses projetos podem abordar questões relevantes para a inclusão e promover a colaboração e o engajamento de todos os envolvidos. 7) Avaliação Formativa e Reflexiva: Uso do diário de bordo ao longo do curso, em que os participantes avaliam criticamente sua própria prática em relação aos princípios do DUA e às estratégias colaborativas. Incentivo à autoavaliação e a identificação de áreas de melhoria e crescimento contínuo. 8) Avaliação crítica do curso, por meio de um formulário digital, considerando a sua eficácia para a formação continuada numa perspectiva inclusiva. (Questões objetivas e subjetivas). 9) Ampliação de rede de suporte colaborativa, com a utilização de tecnologias e recursos digitais (A rede se encontra em desenvolvimento preliminar).	encontros síncronos e ações individuais, por não contarem com tempo livre para se dedicarem a trabalhos em grupo. Acrescentei, como adaptações do item 5, nos encontros: 1) Levantamento de dados por colégio, no Google Docs, para apoiar o planejamento colaborativo, contendo: Nome/turma (estudante); Condição/Necessidade de apoio; Funcionalidades; Ações/Recursos.(APÊNDICE F) 2) Experimento guiado, durante dois encontros, com IA (Chat GPT) para Brainstorm (Chuva de ideias sobre atividades e recursos pautados nos princípios do DUA), com o objetivo de apresentar possibilidades práticas de diversificação, conforme os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.
Avaliação	Propôs-se a avaliação participativa, por meio dos seguintes critérios: 1. Participação ativa e colaborativa nas atividades e discussões; 2. Autoavaliação com a identificação de áreas de melhoria e crescimento contínuo. 3. Avaliação do curso. 4. Frequência mínima de 75% dos encontros.	Observei a necessidade de incluir uma avaliação prévia no programa, para identificar aspectos como conhecimento e habilidades tecnológicas, bem como disponibilidade de tempo para dedicação ao curso, com o fim de garantir uma abordagem mais contextualizada.
Recursos	Textos impressos e digitais, vídeos, ferramentas digitais interativas, plataforma virtual (Moodle), jogos educacionais, simulações, apresentações multimídia e atividades práticas.	Suprimi os jogos educacionais e acrescentamos o experimento guiado, com IA (Chat GPT)

Fonte: Autora (2024)

As revisões realizadas no plano de curso demonstram um processo dinâmico e flexível, no qual as sugestões e dificuldades dos professores foram levadas em consideração para aprimorar a experiência de aprendizagem. A permanência da ementa e dos conteúdos reflete a coerência com os objetivos iniciais e a relevância da abordagem inclusiva e colaborativa proposta. Algumas mudanças foram necessárias para adaptar a metodologia à realidade dos participantes, como a supressão de atividades assíncronas e em grupo, devido à limitação de tempo deles.

A adaptação da metodologia incluiu o levantamento de dados por colégio e a introdução de um experimento guiado com Inteligência Artificial (*ChatGPT*), com a preocupação de garantir a personalização e a eficácia das práticas pedagógicas. A substituição de recursos como os jogos educacionais pelo experimento com IA também buscou um alinhamento com novas tecnologias aplicadas à educação inclusiva.

No que tange à avaliação, a necessidade de incluir uma etapa diagnóstica antes do início do curso reforça o compromisso com um ensino mais contextualizado e adaptado às especificidades dos participantes.

Em suma, as mudanças e permanências observadas no curso evidenciam o compromisso com um processo formativo dialógico e responsivo às demandas dos participantes. O caráter colaborativo da abordagem não apenas foi preservado, mas aprimorado, ao reconhecer e integrar as contribuições dos envolvidos, fortalecendo, assim, as práticas pedagógicas inclusivas.

5. Costurando os últimos pontos: Conclusões

O objetivo central desta pesquisa foi identificar as necessidades e desafios específicos de professores do Ensino Médio em relação à educação inclusiva, visando elaborar diretrizes para um curso de formação continuada com base em práticas pautadas nos princípios do DUA e no trabalho colaborativo.

A análise da produção científica sobre inclusão no Ensino Médio evidencia avanços na promoção de práticas mais acessíveis, mas também revela desafios persistentes. Esses desafios decorrem não apenas das condições de trabalho, mas também da falta de formação adequada para atuar nessa etapa de ensino. A

exigência mínima de carga horária para progressão na carreira surge como um obstáculo adicional, desestimulando a participação em cursos de curta duração e impactando negativamente a qualificação contínua dos professores.

Os resultados do curso piloto sobre DUA e trabalho colaborativo destacam a importância da colaboração ativa entre os professores, não apenas por meio do diálogo, mas também na construção conjunta de práticas inclusivas, no compartilhamento de experiências e na busca por soluções coletivas para os desafios da educação inclusiva. Esse achado está alinhado a pesquisas anteriores, que destacam o papel do trabalho conjunto nos processos de ensino, pesquisa e consultoria pedagógica. No entanto, tais estudos também apontam a necessidade de uma mudança cultural na escola, evidenciando o DUA como um marco conceitual transformador para as práticas educacionais inclusivas.

A realização do curso piloto nessa perspectiva colaborativa possibilitou uma investigação participativa, promovendo uma análise compartilhada do contexto escolar e alinhada à pedagogia dialógica freireana, que valoriza relações horizontais de aprendizagem. A avaliação do curso demonstrou a relevância dos temas abordados e sua aplicabilidade prática, incentivando a experimentação e o aprimoramento contínuo dos participantes. Contudo, os desafios estruturais, como a sobrecarga de trabalho e as condições adversas, foram apontados como barreiras significativas para a implementação do DUA. Apesar disso, a integração entre teoria e prática, viabilizada por meio de discussões e trocas de experiências, permitiu aos professores visualizar aplicações concretas para suas realidades escolares, despertando o interesse em ampliar o trabalho colaborativo em rede.

A análise dos desafios enfrentados pelos professores revela que a precarização das condições de trabalho compromete não apenas a adoção de novas abordagens pedagógicas, mas também a qualidade de vida dos educadores. A dificuldade de conciliar a jornada de trabalho com cursos de formação continuada compromete a permanência nesses processos e pode estar relacionada ao adoecimento docente ou à busca por alternativas de progressão e mudança de carreira.

Para mitigar esses desafios, é essencial que os horários coletivos de planejamento por área do conhecimento reservem espaço para estudo contínuo. Esse tempo deve ser dedicado não apenas ao aprofundamento técnico, mas

também à reflexão sobre temas transversais que fortaleçam a identidade docente e promovam um ensino mais contextualizado.

Além disso, é necessário conceder maior autonomia e flexibilidade aos Núcleos Territoriais de Educação do Estado, permitindo que desenvolvam estratégias adaptadas às especificidades de cada território. A descentralização da gestão pode ser um passo fundamental para garantir a efetividade das políticas inclusivas, respeitando as particularidades de educadores e estudantes.

Dessa forma, o planejamento de programas de formação docente não pode se basear apenas em diretrizes teóricas, mas deve levar em conta o contexto real dos professores, suas condições de trabalho e vida, suas aspirações e necessidades. Somente por meio de um planejamento dialógico será possível oferecer experiências formativas mais significativas e aplicáveis.

A inclusão de uma avaliação prévia no processo formativo reforça esse caráter dialógico, ao respeitar e valorizar a trajetória dos professores. Esse cuidado fortalece a conexão entre os conteúdos teóricos e práticos, tornando o curso não apenas uma oportunidade de aprendizado, mas uma experiência transformadora, alinhada aos desafios e expectativas dos educadores.

Da mesma forma, as políticas públicas para a educação precisam contar com a participação ativa dos professores desde sua concepção, para evitar o distanciamento do caráter humanístico e contextualizado que deve orientá-las.

Com o intuito de contribuir para futuras pesquisas e formulações de políticas, esta investigação destaca algumas lacunas importantes, apresentadas a seguir.

A sobrecarga e as condições de trabalho dos professores são obstáculos recorrentes, mas há poucas discussões sobre como enfrentá-los. Pesquisas futuras podem propor intervenções práticas que vinculem melhorias na infraestrutura e suporte docente às políticas públicas.

A literatura ainda aborda pouco as representações sociais dos professores, limitando a compreensão das crenças e práticas que influenciam a adesão às políticas inclusivas. Estudos mais aprofundados sobre essas percepções são essenciais para compreender e fortalecer a implementação de práticas inclusivas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é amplamente reconhecido como essencial, mas sua implementação prática no Ensino Médio apresenta desafios. Novas pesquisas podem investigar formas de capacitação e estratégias para ampliar a atuação desses profissionais nessa etapa.

A dificuldade de transformar diretrizes legais em práticas concretas representa um obstáculo significativo. É fundamental que estudos futuros explorem estratégias para aproximar políticas e práticas, garantindo uma implementação mais eficaz.

A formação docente ainda é frequentemente tratada de forma individualizada, o que impede a construção de comunidades de aprendizagem. É necessário fomentar pesquisas sobre redes colaborativas de professores, que fortaleçam práticas inclusivas de maneira sustentável.

O letramento digital dos professores ainda é um desafio, indicando a necessidade de ampliar o uso de tecnologias digitais na formação docente. Novos estudos podem explorar formas eficazes de integrar ferramentas tecnológicas ao processo formativo, especialmente no contexto do DUA.

A ausência de suporte contínuo após a formação compromete a manutenção das práticas aprendidas. Pesquisas futuras podem investigar estratégias de acompanhamento e avaliação a longo prazo, considerando as dificuldades estruturais enfrentadas pelos educadores.

Retoma-se, ao fim, o ponto inicial, pois é imprescindível lembrar-se sempre que o tecido da roupa velha pode romper-se com o remendo de pano novo. E que mudanças de paradigmas requerem constância no estudo e na prática, para vivenciar os processos de tessitura do pano, como também de valorização da velha roupa, muitas vezes tão necessária.

6. Referências

AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 3 nov. 2023.

AGUIAR, W. M. J. et al. Formação docente e a dialética do pesquisar-formar-transformar. In: BOCK, A. M. B. et al. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. p. 165-182. ISBN 978-65-87387-92-5. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Psicologia-socio-historica_contribuicoes-a-leitura.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

ALVES, J. P. da C.; SOUZA, A. P. V.; CRISPIN, D. S. A educação em Macapá, AP no cenário pré-pandêmico: indicadores de acesso e permanência de alunos com necessidades específicas a partir da Meta 4 do PNE. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022058, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1368. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1368>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ANGELUCI, A. C. B. et al. Design science research como método para pesquisas em TIC na educação. **Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1023>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ANPEd. Manifesto GT 08 e ANPEd | **Parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/885-news/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. Resolução CEE nº 79, de 15 de setembro de 2009. Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 15 set. 2009. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_079_2009.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. Resolução CEE nº 14, de 11 de março de 2014. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 11 mar. 2014. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_n_14_2019_27_09_2023a.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Salvador, BA, 7 jul. 2017a. Disponível em:
<https://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>.
 Acesso em: 13 mai. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Sala de Recursos Multifuncionais - O AEE em Ação**. Salvador, BA: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 7 jul. 2017b. Disponível em:
<https://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BAHIA. Lei nº 14.039, de 20 de dezembro de 2018. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Bahia, 21 dez. 2018. Disponível em:
<https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14039-de-20-de-dezembro-de-2018>. Acesso em 07 jul. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Gestão da informação educacional. Gestão Regional. Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em 30 out 2024.

BARCELOS, K. S.; MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e43210716942, 2021. (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16942>. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16942>. Acesso em: 19 out. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZON, F. V. M.; SILVA, G. F. S. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5064>. Disponível em:
<https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5064>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BEZERRA, M. F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e182622, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1826>. Disponível em:
<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Nova Versão Internacional. Life Church/YouVersion. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/compare/MAT.9.16-17>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2019, Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

CAPACITISMO. **Dicionário Informal online** (2021). Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/capacitismo/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning (UDL)**. Massachusetts, 2023. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em 16 nov. 2023.

CRISTOVAM, M.O.C.F. **Consultoria colaborativa do professor do aee com propostas para práticas inclusivas com base no dua**. Bauru, 2021 135p. Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71580>. Acesso em 22 mar. 2023.

DAMIANI, M. F.. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffExr4BXvLvyyx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 12 nov. 2023.

FERNANDES, L. I.; BENITEZ, P. Educação especial inclusiva no ensino médio público: perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre permanência estudantil. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27037, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36791>. Acesso em 05 fev. 2023.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI:

10.22420/rde.v9i17.582. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GALASSO, B. J. B.; SANTOS, D. V. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6069> . Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6069> . Acesso em 05 fev. 2023.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *Perspectiva*, 34(3), 948–973, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em 21 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, C. R.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais. IN: **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Giroto, C. R., Poker, R. B., Omote, S. (org) – Marília. Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 228 p. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

HONNEF, C. **Trabalho Docente Articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HORST, S. J.; KNUPPEL, M. A. C.; SILVA, J. A. P. da; GALVÃO, G. O MODELO ADDIE EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: possibilidades para a Administração Pública. *TICs & EaD em Foco*, São Luís, v. 8, n. 1, p. 97–110, 2022. DOI: 10.18817/ticsead.v8i1.606. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/606>. Acesso em: 7 ago. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População Residente. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em 12 de nov. de 2023.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 983–999, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13512. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, M. R. E. S.. As significações de professor do ensino médio sobre a educação inclusiva. **Educação** 45 (2020): 1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MAGALHÃES, L.O.R. Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. IN: **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais** / Ana M. B. Bock... et al..., orgs. - São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Psicologia-socio-historica_contribuicoes-a-leitura.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARCIUS, Stênio. O Tapeceiro. In: Álbum **O Tapeceiro**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bllrfnwAe3g> 2002, Acesso em 18 de jun. 2024.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e70/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35883. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MIRANDA , F. L. A.; PINO , J. C. D. O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 295–315, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p295-315.id130. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/616> . Acesso em: 11 fev. 2023.

NÓVOA, António (coord.) - **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. R. DE P. E. ; MUNSTER, M. DE A. VAN.; GONÇALVES, A. G.. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 675–690, out. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

OLIVEIRA, L.F. **Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71580>. Acesso em 22 mar. 2023.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O Brasil e a Agenda 2030 - Rumo aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2015/08/odstraduzidos.pdf>. Acesso em 18 de fev. 2022

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/direitoshumanosphp>. Acesso em 17 fev. 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 18 fev. 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO(1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 18 fev. 2022.

PAZ, C. T. do N.; CRUZ, Y. da R. O receio de ser igual em meio às diferenças: reflexões acerca do antagonismo existencial dos professores do ensino médio diante da inclusão escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.11402. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114021> . Acesso em 06 fev. 2023.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (org.). Salvador, Edufba, 2012. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/livros-publicados/o-professor-e-educacao-inclusiva-formacao-praticas-e-lugares>. Acesso em 11 abr. 2023.

PINHEIRO VOLANTE, D.; UGALDE DA COSTA, L.; RODRIGUES LEITE CORDEIRO, S. P. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos do Aplicação**, Porto

Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.113842. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113842>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. . Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e011, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64667>. Acesso em: 30 out 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista Prioriza Educação Especial e Inclusiva**. Vitória da Conquista - PMVC: 2024. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-de-vitoria-da-conquista-prioriza-educacao-especial-e-inclusiva/>. Acesso em 18 de jun. de 2024.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em 13 nov.2023.

SCHILLING, F., & MIYASHIRO, S. G. (2008). Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade . **Educação e Pesquisa**, 34(2), 243-254. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200003>. Acesso em 20 fev. 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17087. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOARES, A. C.; BRAÚNA, R. C. A.; SARAIVA, A. C. L. C.. Andragogia: Contribuições para a aprendizagem do adulto professor. **Comunicações Piracicaba** v. 26 n. 3 p. 23-38 set.-dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p23-38>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4056>. Acesso em 06 dez. 2023.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SCIAN, R. G.; HULSHOF, C. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 22, p. 82, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n82.2014>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1690>. Acesso em 12 nov. 2023.

SOUZA, M. M. G. S., PEREIRA A. A. LINDOLPHO D. M. P. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, A. A. P. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Cap. 6, p. 115-128. 249 p. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis: Vozes, 2014.

TIROLI, JESUS, Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em 18 jun. 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012, 242p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

VILARONGA, C.A.R., MENDES, E. G., ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029> Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 12 nov. /2023.

VOIGT, J.M.R., PESCE, M.K., XAVIER, D.L. Tecnologias digitais de informação e comunicação e os currículos educacionais numa perspectiva sócio-histórica. IN: **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais** / Ana M. B. Bock... et al..., orgs. - São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Psicologia-socio-historica_contribuicoes-a-leitura.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

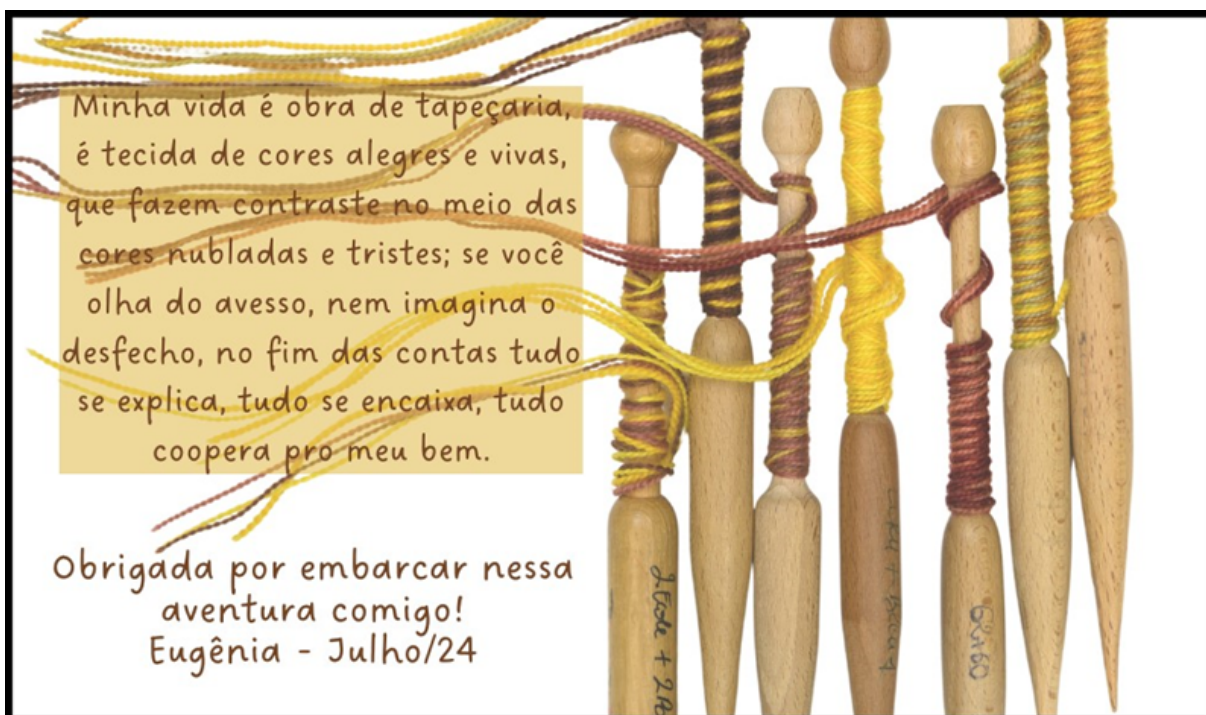
WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, jun. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000200147&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2023. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. DOI 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em 27 out. 2023.

ZERBATO, A. P., VILARONGA, C. A. R., SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e0196, p. 319-336. Jan-Dez, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdV/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 05 fev. 2023.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. DE R.; NUCCI, L. P.. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87143, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87143>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/#>. Acesso em 18 jun. 2024.

APÊNDICE A - Cartão de agradecimento

APÊNDICE B - Plano de Curso



Curso de Extensão Universitária de Formação Docente em Serviço:
Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Trabalho Colaborativo para a inclusão no Ensino Médio

Responsáveis pela Proposta: Profa Dra Valéria Sperduti Lima e Profa Eugênia Santana Pereira

Mediação: Profa Eugênia Santana Pereira

Tutoria: Profas Valéria Sperduti Lima, Edivanda Trindade Damasceno e Aline Meira Souza

Carga Horária: 140 horas

Frequência Mínima para Certificação: 75%

Ementa

Este curso propõe uma formação em serviço, numa abordagem de pesquisa colaborativa e pautada em princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, para docentes do Ensino Médio, com a finalidade de desenvolver práticas pedagógicas colaborativas que atendam às diversas necessidades dos estudantes, numa perspectiva inclusiva.

Justificativa

O curso tem como justificativa a chegada e a necessidade de inclusão de estudantes do Público da Educação Especial no Ensino Médio, que por se tratar da última etapa da educação básica, tem suas peculiaridades. Entre as principais demandas para a

efetivação dessa inclusão, situa-se a formação docente, tão necessária e historicamente negligenciada. Diante dessa realidade e partindo da premissa de que para tornar a escola inclusiva, os seus atores precisam considerar uma reformulação de espaços, práticas e currículos, compreende-se como urgente e relevante uma formação docente construída colaborativamente, e com a participação dos próprios atores. A formação está pautada no levantamento das reais necessidades dos professores para a efetivação da inclusão.

Objetivos

6. Analisar a relevância dos princípios e diretrizes do DUA para aplicação na prática educacional em seu contexto escolar.
7. Produzir atividades pedagógicas baseadas no DUA para o contexto inclusivo.
8. Examinar a aplicabilidade de estratégias de trabalho colaborativo para o contexto escolar;
9. Desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo para aplicabilidade na comunidade escolar.
10. Avaliar criticamente a viabilidade do curso em relação às expectativas de formação continuada numa perspectiva inclusiva.

Conteúdos

5. Educação Inclusiva;
6. Desenho Universal para Aprendizagem;
7. Trabalho Colaborativo;
8. Inclusão Escolar no Ensino Médio.

Metodologia

Serão utilizadas as seguintes estratégias didático-metodológicas:

- 10) Aulas virtuais síncronas desenvolvidas pela professora formadora, em plataforma virtual.
- 11) Aulas virtuais assíncronas em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle da Unifesp) mediadas pela professora formadora e apoiadas pelas tutoras, desenvolvidas de forma dialógica e integrada ao contexto educacional dos participantes;
- 12) Estudo de Casos: Apresentação de casos reais e fictícios que exemplificam a aplicação dos princípios do DUA na prática educacional. Os participantes analisam os casos e discutem a sua relevância e aplicabilidade no contexto escolar;
- 13) Desenvolvimento Colaborativo de Atividades: Promoção de trabalhos em grupo, em que os participantes colaboram na criação de atividades pedagógicas baseadas no DUA. Estas atividades promoverão a troca de ideias, a co-criação e a adaptação de recursos para atender às necessidades dos estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;
- 14) Oficinas de Trabalho Colaborativo: Oficinas práticas onde os participantes experimentam e refletem sobre diferentes estratégias de trabalho colaborativo.

Para tanto, exploram métodos de cooperação, compartilham recursos e discutem como essas estratégias podem ser aplicadas em seu contexto escolar.

- 15) Desenvolvimento Colaborativo de projetos: elaboração de projetos colaborativos que envolvam a equipe escolar, considerando professores, gestão pedagógica e administrativa e estudantes. Esses projetos podem abordar questões relevantes para a inclusão e promover a colaboração e o engajamento de todos os envolvidos.
- 16) Avaliação Formativa e Reflexiva: Uso do diário de bordo ao longo do curso, em que os participantes avaliam criticamente sua própria prática em relação aos princípios do DUA e às estratégias colaborativas. Incentivo à autoavaliação e a identificação de áreas de melhoria e crescimento contínuo.
- 17) Avaliação crítica do curso, por meio de um formulário digital, considerando a sua eficácia para a formação continuada numa perspectiva inclusiva. (Questões objetivas e subjetivas).
- 18) Ampliação de rede de suporte colaborativa, com a utilização de tecnologias e recursos digitais (A rede se encontra em desenvolvimento preliminar).

Avaliação

Propõe-se a avaliação participativa, por meio dos seguintes critérios:

5. Participação ativa e colaborativa nas atividades e discussões;
6. Auto-avaliação com a identificação de áreas de melhoria e crescimento contínuo.
7. Avaliação do curso.
8. Frequência mínima de 75% dos encontros.

Recursos didáticos

Textos impressos e digitais, vídeos, ferramentas digitais interativas, plataforma virtual (Moodle), jogos educacionais, simulações, apresentações multimídia e atividades práticas.

Cronograma

Tema	Semana
Contexto atual da Educação Inclusiva	08 - 12/07
O DUA: Princípios e Diretrizes	15 - 19/07
Pontos de verificação DUA/ Identificação de barreiras à aprendizagem nos contextos de sala de aula	22 - 26/07
Trabalho Colaborativo/ Possibilidades para ampliação de rede de apoio	29/07 - 02/08

Aplicando o DUA e o Trabalho Colaborativo em sala de aula	05 - 09/08
Aplicando o DUA e o Trabalho Colaborativo em sala de aula	12 -16/08
Encerramento	19 - 23/08

Bibliografia

AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para Aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CAST. **Universal Design for Learning (UDL)**. Massachusetts, 2023. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 16/11/2023.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em 16/11/2023.

MENDES, Rodrigo Hübner (Org.). **Educação Inclusiva na Prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/publicacao/educacao-inclusiva-na-pratica/>

MIRANDA , F. L. A.; PINO , J. C. D. O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 295–315, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p295-315.id130. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/616> . Acesso em: 11 fev. 2023.

MOTTA, Thalita Cunha; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; LEMOS, Elizama. Política de Extensão na Perspectiva Colaborativa pela Formação Docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. e6885, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.6885. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6885>. Acesso em: 27 mar. 2024.

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

<https://edufba.ufba.br/livros-publicados/o-professor-e-educacao-inclusiva-formacao-praticas-e-lugares>. Acesso em 11 abr. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17087. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 16/11/2023.

APÊNDICE C - Termos de anuência institucionais (TAI)



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL ABDIAS MENEZES
Portaria nº 533 D. O. 08-02-77
Autorização Port. 7916 – D. O. 05-09-85

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Nome da Instituição: Colégio Estadual Abdias Menezes

Como professor(a) diretor(a) da Unidade Escolar acima, e autorizado(a) também pela diretora do Núcleo Territorial de Educação – NTE 20 Senhora Lenira Maria de Figueiredo Souza, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Formação docente para a inclusão escolar no ensino médio: uma proposta de intervenção em escolas da rede estadual em Vitória da Conquista- Bahia, que tem como pesquisadora responsável a Professora Doutora Valéria Sperduti Lima e como auxiliar de pesquisa a professora mestranda Eugênia Santana Pereira, com os objetivos de: Propor um programa de formação continuada em Educação Inclusiva para professores, num contexto de Ensino Médio, em escolas da Rede Estadual da Bahia, em Vitória da Conquista. E para tanto Desenvolver o programa, em formato de intervenção, pautado em metodologia colaborativa, com os professores das escolas participantes.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Vitória da Conquista, 20 de novembro de 2023.

Assinatura

Ruthnelle de Oliveira Chagas - Diretora

Ruthnelle de Oliveira Chagas

Diretora

Port. 002239/43/2020
Aut. 550.2020.20

Avenida Rosa Cruz, s/n – Bairro Recreio

Telefone: (77) 3424-6033/3424-5685

e-mail: ceam.vitoriaconquista@educacao.ba.gov.br

Vitória da Conquista

Colégio Estadual Adelmário Pinheiro
Portaria nº 6922 D. O 19 de maio de 2007



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Nome da Instituição: Colégio Estadual Adelmário Pinheiro

Como professor(a) diretor(a) da Unidade Escolar acima, e autorizado(a) também pela diretora do Núcleo Territorial de Educação – NTE 20 Senhora Lenira Maria de Figueiredo Souza, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: Formação docente para a inclusão escolar no ensino médio: uma proposta de intervenção em escolas da rede estadual em Vitória da Conquista- Bahia, que tem como pesquisadora responsável a Professora Doutora Valéria Sperduti Lima e como auxiliar de pesquisa a professora mestranda Eugênia Santana Pereira, com os objetivos de: Propor um programa de formação continuada em Educação Inclusiva para professores, num contexto de Ensino Médio, em escolas da Rede Estadual da Bahia, em Vitória da Conquista. E, para tanto, desenvolver o programa, em formato de intervenção, pautado em metodologia colaborativa, com os professores das escolas participantes. A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Vitória da Conquista, 20 de novembro de 2023.


Roseli Correia Madureira Moreira
Diretora do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro
NTE 20 - Vitória da Conquista - BA

Rua Padre José de Anchieta, S/N – Bairro Alto Maron
CEP-45045-180 – Vitória da Conquista – BA
Telefone: (77) 3425 6725
Email: adelmariopinheiro@gmail.com



COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA HELEUSA FIGUEIRA CÂMARA

ANTIGO COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES

ATO DE CRIAÇÃO: 7293 - Diário Oficial: 04/05/98

ATO DE AUTORIZAÇÃO: 012/03-20 - Diário Oficial: 03/09/03

MUDANÇA DE NOME: Portaria 153/2022 - Diário Oficial: 29/01/22

Av. Olivia Flores - nº 1180 - Bairro Candeias

Fone FAX: (77) 3424-1360 / 3424-2671 - VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

GOVERNO DO ESTADO



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO TERRITORIAL DE
VITÓRIA DA CONQUISTA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Nome da Instituição: Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara

Como professor(a) diretor(a) da Unidade Escolar acima, e autorizado(a) também pela diretora do Núcleo Territorial de Educação – NTE 20 Senhora Lenira Maria de Figueiredo Souza, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: Formação docente para a inclusão escolar no ensino médio: uma proposta de intervenção em escolas da rede estadual em Vitória da Conquista- Bahia, que tem como pesquisadora responsável a Professora Doutora Valéria Sperduti Lima e como auxiliar de pesquisa a professora mestranda Eugênia Santana Pereira, com os objetivos de: Propor um programa de formação continuada em Educação Inclusiva para professores, num contexto de Ensino Médio, em escolas da Rede Estadual da Bahia, em Vitória da Conquista. E, para tanto, desenvolver o programa, em formato de intervenção, pautado em metodologia colaborativa, com os professores das escolas participantes.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Vitória da Conquista, 20 de novembro de 2023.


Ademário Silva Sousa
DIRETOR
Aut. 227.2022 20
Port. 519/2016

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal de São Paulo
Campus Reitoria
Unidade Universitária: Não há (Vinculada ao Curso TEDE/UAB)
Departamento: Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “Formação docente para a inclusão escolar no ensino médio: uma proposta de intervenção em escolas da rede estadual em Vitória da Conquista- Bahia”. A pesquisa tem como justificativa a chegada e a necessidade de inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio, que por se tratar da última etapa da educação básica, tem suas peculiaridades. Entre as principais demandas para a efetivação dessa inclusão, situa-se a formação docente, tão necessária e historicamente negligenciada. Diante dessa realidade e partindo da premissa de que para tornar a escola inclusiva, os seus atores precisam considerar uma reformulação de espaços, práticas e currículos, compreende-se como urgente e relevante uma formação docente construída colaborativamente, e com a participação dos próprios atores. Sendo esta pautada no levantamento das reais necessidades dos professores para a efetivação da inclusão. O objetivo desta pesquisa é propor um Programa de Formação Continuada em Educação Inclusiva para Professores, num contexto de Ensino Médio, em escolas da Rede Estadual da Bahia, em Vitória da Conquista.

O (a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Valéria Sperduti Lima, ela é Professora do/a Curso de Graduação em Tecnologia e Design Educacional (TEDE/UAB) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Federal de São Paulo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações da pesquisa serão obtidas da seguinte forma: Realização de formação com dez encontros semanais, de 1:30h de duração. Os encontros serão presenciais e alternados os deslocamentos dos participantes entre as três escolas. Havendo custos de deslocamento, a pesquisadora será responsável por arcar com eles.

A formação contempla três módulos: O módulo 1 composto por 4 encontros de estudo; o módulo 2 composto por 4 encontros de planejamento e realização de práticas pedagógicas pautadas nos estudos realizados; e por fim o módulo 3, composto por 2 encontros de avaliação das atividades realizadas. Os encontros serão gravados em áudio, com o único propósito de registro dos dados, para análise exclusiva das pesquisadoras, não sendo expostos na apresentação ou na publicação da pesquisa, assim como os registros realizados em Diário de bordo pelos participantes e pela pesquisadora, durante o desenvolvimento dos módulos.

Sua participação na pesquisa envolve riscos *mínimos, referentes a: cansaço, devido aos deslocamentos para as atividades presenciais realizadas nas escolas; cansaço mental, devido à participação em aulas e reflexões; desconforto diante da exposição de ideias e posicionamentos com os demais participantes*. Sua participação pode trazer benefícios diretos à sua formação e prática educacional, enquanto dialoga com seus pares sobre os desafios vivenciados em suas atividades pedagógicas. Trará também benefícios indiretos, enquanto contribui com novos conhecimentos sobre o assunto estudado, e, se aplicável, poderá beneficiar não só os alunos e demais professores, como também, indiretamente, escolas e famílias. Também, ajudará os pesquisadores a descobrirem melhores caminhos para que a formação docente continuada possa apoiar concretamente os professores para a Educação Inclusiva.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a

responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. As pesquisadoras poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participant es de Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com as pesquisadoras: Responsável Dra Valéria Sperduti Lima, telefone: (11)93926-3390, e-mail: vslima@unifesp.br. Endereço: Alameda dos Tacaúnas 101 - Planalto Paulista - SP - 04068-020. Auxiliar: Eugênia Santana Pereira, telefone (77)98815-9482, ou pelo e-mail: eugenia.santana@unifesp.br. Endereço: Rua Eduardo Daltro, 44, Alto Maron, CEP 45.005-016 - Vitória da Conquista/BA

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo, situado na Rua Botucatu, 740, Térreo CEP 04023-900 – Vila Clementino, São Paulo/SP, telefones (11) 3385-4343 ramal 8699 ou 8557, de segunda a sexta, das 08:00 às 13:00hs ou pelo e-mail: cep@unifesp.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com a pesquisadora.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____
Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos, pautando-me na Resolução CNS nº 510/2016.

Nome da pesquisadora responsável: Valéria Sperduti Lima

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome da auxiliar de pesquisa: Eugênia Santana Pereira

Assinatura: _____ Local/data: _____

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunha

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE E - Errata do TCLE

Universidade Federal de São Paulo
Campus Reitoria
Unidade Universitária: Não há (Vinculada ao Curso TEDE/UAB)
Departamento: Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa



Errata TCLE

Onde se lê: As informações da pesquisa serão obtidas da seguinte forma: Realização de formação com dez encontros semanais, de 1:30h de duração. Os encontros serão presenciais e alternados os deslocamentos dos participantes entre as três escolas.

Leia-se: As informações da pesquisa serão obtidas da seguinte forma: realização de um curso piloto com encontros virtuais síncronos de 1h30min de duração, além de atividades virtuais interativas e assíncronas na plataforma Moodle. Nessa plataforma virtual, serão disponibilizados recursos de suporte à aprendizagem, como textos digitais, vídeos, atividades colaborativas, jogos educacionais e simulações. A dedicação semanal prevista é de 20 horas, totalizando uma carga horária de 140 horas para o curso.

Cronograma de encontros semanais (Nos horários de AC)

Tema	Semana
Contexto atual da Educação Inclusiva	08 - 12/07
O DUA: Princípios e Diretrizes	15 - 19/07
Pontos de verificação DUA/ Identificação de barreiras à aprendizagem nos contextos de sala de aula	22 - 26/07
Trabalho Colaborativo/ Possibilidades para ampliação de rede de apoio	29/07 - 02/08
Aplicando o DUA e o Trabalho Colaborativo em sala de aula	05 - 09/08
Aplicando o DUA e o Trabalho Colaborativo em sala de aula	12 -16/08
Encerramento	19 - 23/08

APÊNDICE G: Roteiro do Diário de Bordo

1- Primeiro momento (Realizado em fórum, no AVA, após o primeiro encontro)

1) Realize o Teste de Estilo de Aprendizagem disponibilizado anteriormente;

2) Compartilhe neste fórum seus resultados, destacando:

- Qual foi o seu estilo de aprendizagem predominante.
- Se concorda com o resultado e por quê.
- Exemplos de situações em que esse estilo de aprendizagem se manifestou.
- Discutir como o reconhecimento dos estilos de aprendizagem pode melhorar a dinâmica de trabalho com os alunos, com exemplo de aplicação prática.

2- Segundo momento (Realizado individualmente, no AVA, após o terceiro encontro):

- Quais os princípios do DUA e como ele se difere de uma metodologia de ensino específica?
- Como as diretrizes e os pontos de verificação do DUA podem apoiar na identificação de barreiras para o acesso ao currículo pelo estudante?
- Compartilhe suas impressões sobre o curso até o momento, em relação às suas expectativas iniciais.

3- Terceiro momento (Realizado durante o último encontro e transcrito)

- Compartilhe suas impressões sobre as experiências vivenciadas no decorrer do curso, por meio dos encontros, atividades e experimentos.

APÊNDICE H: Formulário de avaliação do curso

Formulário Avaliativo do Curso Piloto ***Design Universal para Aprendizagem (DUA) e Trabalho Colaborativo para a inclusão no Ensino Médio***

Caro(a) colega,

Agradecemos por sua participação no nosso curso voltado para a formação continuada de professores para inclusão. Sua experiência e feedback são extremamente importantes para nós. Para garantir que nosso curso atenda às suas necessidades e expectativas, gostaríamos de convidá-lo(a) a responder algumas perguntas sobre a sua experiência. As respostas fornecidas neste formulário serão tratadas de forma anônima e confidencial, garantindo que nenhum participante seja identificado individualmente.

Instruções:

Por favor, responda às seguintes perguntas de forma sincera. Suas respostas são essenciais para avaliarmos a qualidade do curso e aprimorá-lo, garantindo que ele continue relevante e pertinente para a prática docente inclusiva.

SEÇÃO 1: RELEVÂNCIA DO CURSO

1. O conteúdo do curso é relevante para a formação continuada de professores para inclusão.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

2. Os temas abordados no curso são atualizados e refletem as necessidades atuais das escolas.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo

☐) Concordo totalmente

3. Os objetivos do curso estão claramente definidos e são pertinentes para a prática docente inclusiva.

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo

☐) Neutro

☐) Concordo

☐) Concordo totalmente

SEÇÃO 2: APLICABILIDADE PRÁTICA

4. As atividades práticas propostas no curso são relevantes e aplicáveis no ambiente escolar.

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo

☐) Neutro

☐) Concordo

☐) Concordo totalmente

5. O curso oferece estratégias práticas que podem ser implementadas na sala de aula para promover a inclusão.

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo

☐) Neutro

☐) Concordo

☐) Concordo totalmente

6. Os exemplos e estudos de caso apresentados no curso são úteis para a prática docente.

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo

☐) Neutro

☐) Concordo

☐) Concordo totalmente

SEÇÃO 3: QUALIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO

7. Os materiais didáticos fornecidos (textos, vídeos, etc.) são relevantes e acessíveis.

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Neutro
- () Concordo
- () Concordo totalmente

SEÇÃO 4: EFICÁCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

8. As atividades propostas incentivam a reflexão e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Neutro
- () Concordo
- () Concordo totalmente

9. As atividades promovem a colaboração e a troca de experiências entre os participantes.

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Neutro
- () Concordo
- () Concordo totalmente

SEÇÃO 5: SUPORTE E COMUNICAÇÃO

10. O apoio e a mediação durante o curso foram adequados e eficazes.

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Neutro
- () Concordo
- () Concordo totalmente

11. A comunicação com os instrutores foi clara e eficiente.

- () Discordo totalmente
- () Discordo

- ☐ Neutro
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

PERGUNTAS FINAIS

12. Tive dificuldades para acompanhar a sequência dos encontros síncronos, faltando alguns.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

13. As dificuldades para frequentar os encontros ocorreram por

- ☐ Questões da escola onde atuo (Exigência do cumprimento da AC, excesso de tarefas)
- ☐ Questões pessoais (saúde, sobrecarga de trabalho, outros compromissos)
- ☐ Questões do curso (não atendeu às minhas expectativas e necessidades)
- ☐ Não se aplica.
- ☐ Frequentei todos ou seis dos sete encontros.
- ☐ Outro: _____

14. A realização das atividades na plataforma do curso se deu com dificuldades.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

15. As dificuldades para realizar as atividades ocorreram por

- ☐ Dificuldades com mídias digitais
- ☐ Plataforma confusa
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de suporte da organização do curso
- ☐ Não se aplica. Realizei as atividades.
- ☐ Outro: _____

16. Há algum tema que você gostaria de ver abordado no curso para torná-lo mais relevante para sua prática?

17. Por favor, compartilhe quaisquer outros comentários, críticas ou sugestões que você tenha sobre o curso.
