

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA BOLDRINI MONECHI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO DESENHO
UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**

**SÃO MATEUS
2019**

ALESSANDRA BOLDRINI MONECHI

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO DESENHO
UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Strictu Sensu da Faculdade Vale do Cricaré para obtenção do
título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Professora Mestre Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M742f

Monechi, Alessandra Boldrini.

A formação do professor na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) / Alessandra Boldrini Monechi – São Mateus - ES, 2018.

102 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof^a. Ma. Luana Frigulha Guisso.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

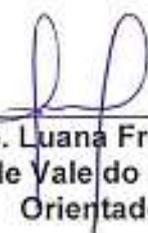
ALESSANDRA BOLDRINI MONECHI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA**

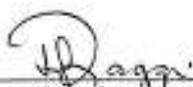
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

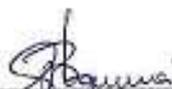
COMISSÃO EXAMINADORA



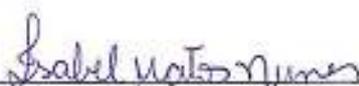
Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Désirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Guilherme Bicalho Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

*Aos meus pais, Martim Monechi e Maria da Penha Boldrini Monechi, e aos meus
irmãos, Alcione Boldrini Monechi e Flávio Boldrini Monechi.
Ao meu esposo José João Guerini, aos meus filhos Olivio Guerini Netto e Vitório
Guerini.
E todos os familiares que não dispensaram carinho, apoio e incentivos ao meu
crescimento profissional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me permitir concluir este estudo que tanto almejei ao longo desses anos.

Agradeço ao meu esposo, José João Guerini, pelos incentivos em estudar sempre, buscando aprimoramento para minha profissão e que me impulsionou a tornar este mestrado uma realidade.

Agradeço a Maria Isabel Alves de Oliveira, pela dedicação, incentivo e cuidado com os meus filhos quando me ausentava para estudar.

Agradeço aos meus filhos pela paciência e incentivos, Olivio Guerini Netto e Vítório Guerini.

Agradeço aos meus pais, Martim Monechi e Maria da Penha Boldrini Monechi, e aos meus irmãos, Alcione Boldrini Monechi e Flávio Boldrini Monechi.

Agradeço a todos os profissionais que participaram desta pesquisa.

Agradeço às minhas professoras orientadoras, Luana Frigulha Guisso e Isabel Matos Nunes, pela dedicação e competência dispensada a mim durante esta jornada, tornando-a possível.

Agradeço a todos que de alguma maneira fizeram parte dessa etapa muito importante de minha vida.

*“As escolas, fazendo que os homens se tornem
verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da
humanidade.”*
Comenius

RESUMO

MONECHI, A. B. **A formação do professor na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2019.

O presente trabalho possui como objeto de estudo a formação e as práticas pedagógicas construídas pelos professores na educação inclusiva. Nesse sentido, a construção dos saberes dos docentes deve ser voltada para uma formação fundamentada no trabalho com a heterogeneidade, considerando uma perspectiva inclusiva. A equipe escolar precisa, assim, criar espaços educacionais que sejam adequados a todos os alunos, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, de forma a estimular seu desenvolvimento. Com base nestes propósitos didático-pedagógicos, esta dissertação trouxe como problema “como adequar às práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar, na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem?”, com o objetivo central de investigar como as práticas pedagógicas dos educadores da classe regular da EEEFM Manoel Salustiano de Souza, localizada no município de Linhares/ES, confluem com os fundamentos que orientam as práticas de inclusão do aluno PAEE. Desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada e, com base nos procedimentos técnicos, classificada como estudo de caso, realizado por meio de uma abordagem de coleta de dados mista (combinando métodos quantitativos e qualitativos). A técnica selecionada para este fim foi a aplicação de um questionário online aos sujeitos da pesquisa, visando conhecer não só suas experiências pedagógicas, acerca da educação inclusiva no locus da pesquisa, mas também suas demandas, anseios e expectativas. A partir da análise dos resultados, percebemos indícios de um cenário favorável para trabalhar com a abordagem do DUA como possibilidade de inclusão escolar nesta unidade de ensino, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas sinalizando o desejo dos profissionais por processos formativos voltados para a educação especial. Mas, para tanto, torna-se essencial estabelecer diálogos que relacionem a teoria aprendida pelo professor da sala de recursos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular.

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Formação Continuada. Desenho Universal para Aprendizagem.

ABSTRACT

MONECHI, A. B. **Teacher training from the perspective of the Universal Design for Learning**. 2019. 102 p. Master Thesis (Professional Master in Science, Technology and Education). College of Cricaré Valley, São Mateus, ES, 2019.

The present study aims to analyze the training and pedagogical practices constructed by teachers in inclusive education. In this sense, the construction of teachers' knowledge should be geared towards a formation based on work with heterogeneity, considering an inclusive perspective. The school team therefore needs to create educational spaces that are suitable for all students, considering their peculiarities and learning times, in order to stimulate their development. Based on these didactic-pedagogical purposes, this dissertation brought as a problem "how to adapt to the pedagogical practices of the resource room teachers, aimed at people with disabilities, to the practices of all school staff, from the perspective of the Universal Design for Learning?", with the main objective of investigating how the pedagogical practices of the teachers of the regular EEEFM class Manoel Salustiano de Souza, located in Linhares/ES, come together with the foundations that guide the practices of inclusion of the student PAEE. We developed a research of an applied nature and, based on the technical procedures, classified as a case study, performed through a mixed data collection approach (combining quantitative and qualitative methods). The technique selected for this purpose was the application of an online questionnaire to the subjects of the research, aiming to know not only the pedagogical experiences of the research subjects, about inclusive education in the research locus, but also their demands, wishes and expectations. From the analysis of the results, we perceive evidence of a favorable scenario to work with the Universal Design for Learning approach as a possibility of school inclusion in this school, considering the high percentage of positive manifestations signaling the desire of the professionals for formative processes for the special education. But for that, it becomes essential to establish dialogues that relate the theory learned by the resource room teacher and the educational practice developed by the teacher of the regular class.

Keywords: Education. Inclusive education. Continuing Education. Universal Design for Learning

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	63
Gráfico 2 – Formação acadêmica dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	64
Gráfico 3 – Nível de atuação dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	65
Gráfico 4 – Tempo de atuação na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018).....	66
Gráfico 5 – Componente Curricular de atuação na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	67
Gráfico 6 – Presença de alunos com deficiência nas turmas da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	68
Gráfico 7 – Percentual de alunos com deficiência nas turmas da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	69
Gráfico 8 – Sobre a dificuldade dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza para trabalhar com alunos com deficiência (2018)	70
Gráfico 9 – Participação dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza em formações (2018)	71
Gráfico 10 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações por parte dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	73
Gráfico 11 – Intenção dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza de participarem de cursos (2018)	74
Gráfico 12 – Impressão dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza sobre o incentivo aos momentos formativos (2018)	75
Gráfico 13 – Alinhamento do trabalho entre professores da sala regular e da educação especial na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DT	Designação Temporária
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EEEFM	Estadual de Ensino de Ensino Fundamental e Médio
ES	Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Estado da Educação e do Desporto
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da educação especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REICOMP	Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
Unicef	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FUNDAMENTOS LEGAIS.....	27
3.1 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	27
3.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
3.3 O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DESAFIO DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE.....	48
4 METODOLOGIA.....	56
4.1 LOCUS DA PESQUISA.....	58
4.2 SUJEITOS, POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	59
4.2.1 Sujeitos/População.....	59
4.2.2 Amostra.....	59
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
4.3.1 Questionário “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.....	60
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	62
5.1 IMPRESSÕES E DESAFIOS QUE INTEGRAM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA.....	62
5.2 EXPECTATIVAS DOS DOCENTES COM BASE EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA.....	77
5.3 PROPOSTA FORMATIVA NA ABORDAGEM DO DUA COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR NA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE 1 – Questionário “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.....	93
APÊNDICE 2 – Autorização da Pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 3 – Proposta de Formação Continuada sob a Perspectiva do DUA como estratégia para a Inclusão Escolar.....	97

APRESENTAÇÃO

A trajetória da autora da presente pesquisa iniciou com a conclusão da Licenciatura Plena em Pedagogia e Supervisão Escolar, no município de Linhares, Espírito Santo (ES), no ano de 1997, e sua primeira experiência profissional foi em uma escola municipal localizada na Zona Rural do município de Marilândia/ES, onde residia.

A partir do ano de 2000, passou a compor o quadro de profissionais da rede pública estadual de ensino do estado do Espírito Santo, onde atuou com a Educação Infantil, por meio de contrato em regime de designação temporária (DT).

No ano de 2005, mudou-se na cidade de Capanema, no estado do Pará, e foi convidada a ser Diretora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Capanema. Esta experiência ímpar marcou o início dos trabalhos com a educação especial, que tiveram continuidade ao retornar para Marilândia/ES, no ano de 2008, uma vez que direcionou os trabalhos na APAE deste município, onde permaneceu até o ano de 2010.

Após, no ano de 2011, cursou nova graduação (Licenciatura em História pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES), o que lhe abriu novos rumos e, a partir daí, passou a atuar como Pedagoga e como Professora de História na Escola Estadual de Ensino de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Manoel Salustiano de Souza, localizada no interior do município Linhares/ES.

Entretanto, no ano de 2015 mudou-se para Eunápolis/BA, onde passou a dedicar-se integralmente à família, sobretudo após saber que seu filho mais novo fora diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista. Porém, a carência de Mestres em Educação nesta cidade despertou-lhe o sonho do Mestrado, que sempre foi presente em sua vida, para, quem sabe, um dia voltar a trilhar o caminho que a levará a novos desafios. E a Faculdade Vale do Cricaré, possibilitou a concretização de tal sonho.

A busca da autora por uma escola mais inclusiva vem despertando-lhe inquietações ainda antes desse diagnóstico em família, desde os tempos da graduação, quando foi perceptível a carência de aprofundamento no tocante da educação para a prática inclusiva nos cursos de licenciatura. Acreditamos, então, que essa discussão é fundamental para que possamos tornar a educação inclusiva e de qualidade uma realidade para todos.

O interesse pela temática da educação inclusiva surgiu diante das demandas da escola, uma vez que a educação de pessoas com deficiência, que tradicionalmente se pautava em um modelo de atendimento segregado, se voltou para uma abordagem inclusiva nas últimas décadas e a maior consciência acerca dos direitos dos educandos tem levado os pais/familiares/responsáveis a buscarem o ensino regular para seus filhos que apresentam necessidades educacionais especiais. A perspectiva da educação inclusiva visa, então, rever concepções no âmbito educacional, político, social e cultural.

Por esse ângulo, a inclusão escolar passou a surgir como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos e ganhou força, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 90, do século XX, com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (1994), elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), na qual ficou estabelecido como princípio para as escolas de ensino regular que todos os alunos devem estudar, sem que haja qualquer situação de exclusão, seja por deficiência, das que vivem nas ruas ou trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. Entre outros pontos, a Declaração propõe que “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...]” e para tanto “[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...]” (UNESCO, 1994, p. 1).

Partindo do pressuposto de que a escola e a sala de aula são espaços destinados aos processos de ensino-aprendizagem, mas não são os únicos, tem-se nesse cenário uma grande diversidade de alunos que aprendem de maneiras e em tempos distintos. Contudo as instituições de ensino desconsideram tais diferenças e, a todo instante, buscam homogeneizar as aprendizagens, ocorrendo, dessa forma, um paradoxo inclusão/exclusão. Diante disso, uma mudança se faz necessária, de forma a atender a todos os estudantes, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional, de forma a ofertar a verdadeira educação inclusiva.

No decorrer deste estudo, exploraremos, então, essa temática.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como características principais: o ensino para todos, a qualidade de ensino e a permanência na escola. Portanto, o trabalho na perspectiva da inclusão é aquele que atende à diversidade de todos os alunos, considerando a subjetividade de cada um. Ela respeita o estudante e suas singularidades, ou seja, leva-se em conta seu jeito de ser, suas limitações, seu modo de aprender, além de respeitar o tempo de cada indivíduo, e, acima de tudo, acredita no potencial que o estudante tem.

Diante disso, somos convidados a compreender o que vem a ser uma escola reflexiva, sob o seguinte ponto de vista

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica, com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores (JESUS, ALMEIDA, SOBRINHO, 2005, p.1).

Nesse ínterim, o docente é levado a uma reflexão-ação-crítica sobre seus saberes/fazeres pedagógicos para compreender e transformar suas práticas, de forma a contemplar todos os alunos, proporcionando uma mudança não só de seu saber/fazer como professor, mas também de sua unidade escolar, tendo em conta que “[...] estudar as possibilidades e limites das práticas escolares para lidar com as diferenças ou compreender a situação de fracasso em que se encontra uma criança, exige um esforço na explicitação do conjunto de forças encontrado na escola” (LUNARDI, 2005, p. 6). Assim, trabalhar com a inclusão torna-se um desafio para toda a comunidade escolar, uma vez que se faz necessário uma importante rede de colaboração, o que sugere a necessidade formativa dos profissionais envolvidos.

Contudo, a coletânea “Tornar a Educação Inclusiva”, organizada por Fávero et al. (2009) para a Unesco, aponta a ausência de precisão nos critérios e instrumentos avaliativos utilizados para o acompanhamento dos alunos, estabelecendo que ele se dá de maneira intuitiva por parte dos professores. E ainda sugere que

O processo educativo só se cria e se mantém mediante a construção e o exercício de “práticas (linguagens e metalinguagens) dialógicas”, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da conflituosidade entre os diferentes sujeitos, mas, sobretudo, da paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui (FÁVERO, 2009, p. 79).

Percebemos, desse modo, que a prática educacional carece de uma sustentação que contemple as singularidades dos sujeitos envolvidos e as influências do contexto social em que estão inseridos. Desta forma “[...] a formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura” (FÁVERO, 2009, p. 82). Nesse sentido, a aprendizagem e a formação são processos que acontecem por toda a vida, assim como a docência refere-se a permanente aprendizagem, na qual o educador vai estruturando saberes e sua carreira.

A escola é um espaço para atender a todos, sobretudo aqueles que necessitam de maior atenção. Logo, a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) deve ser estimulada por meio de uma abordagem inclusiva e o acesso destes estudantes ao ensino regular apresenta-se hoje como uma urgência, pelo preceito democrático de igualdade e justiça. Sobre isso, Cardoso enfatiza

[...] a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2004, p.19).

Assim, a adaptação de materiais e de recursos didáticos utilizados e a mediação do professor em relação ao desenvolvimento dos educandos, especialmente àqueles com deficiência, tornam-se fundamentais para que as dificuldades de aprendizagem de cada indivíduo sejam atendidas. Entender, então, os processos que estão implícitos às questões não somente da aprendizagem, mas

também da formação de professores, é de extrema importância para uma inclusão escolar efetiva.

Carvalho (1999, p. 60), explica que existem inúmeras barreiras para a aprendizagem dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não, ou seja, obstáculos impostos aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender. E, acerca disso, complementa

Quando a escola não "sabe" como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema. Depreende-se que é na qualidade da resposta educativa da escola que reside a principal estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos (CARVALHO, 1999, p. 60).

Dessa maneira, o principal desafio da equipe escolar é compreender as barreiras na aprendizagem dos estudantes, para que se possa ofertar a educação para todos, de forma inclusiva.

Nesse interim, surge, então, a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar, visando a uma flexibilidade no currículo. Trata-se de uma metodologia originalmente nascida para nortear a Arquitetura, de modo a incluir, de fato, todos os tipos de pessoas no planejamento dos espaços. No processo educacional, o DUA foi, inicialmente, sistematizado pela Universidade Harvard na década de 1990 e tem sido adotado por educadores de todo o mundo, na busca por criar, desde o planejamento das aulas, um ambiente de ensino e aprendizagem mais inclusivo (REVISTA NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01 de fevereiro de 2019).

A metodologia do DUA permite a descontinuidade do formato tradicional da sala de aula do ensino regular, contribuindo, assim, para um modelo educacional mais atrativo, atendendo não só as especificidades de pessoas com deficiência, mas a todos os alunos, endossando, então, o compromisso de garantir a equidade na educação. A ideia básica é que, para ensinar ou aprender, três áreas do cérebro precisam ser ativadas: a rede de reconhecimento (o que aprender), a estratégica (como) e a afetiva (por que e para quê). É com base nessas premissas que o DUA se orienta (REVISTA NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01 de fevereiro de 2019).

Porém, para oferecer uma educação de qualidade e com equidade a todos os estudantes, inclusive ao sujeito PAEE, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se, uma vez que "Inclusão não significa,

simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEEP, 1998). Torna-se fundamental, por conseguinte, que sejam estabelecidos diálogos que relacionem a teoria aprendida nos processos formativos pelo professor da sala de recursos com a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular.

Diante desse cenário, cabe ressaltar que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para além disso, o Artigo 208 prevê, em seu inciso III, a garantia do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Desse modo, o acesso e permanência na escola, com equidade de condições, é estabelecido como um princípio.

Esta modalidade da educação escolar também está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que não somente define a educação especial, mas também assegura o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, com início na educação infantil e estendida ao longo da vida, garantindo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Em vista disso, tendo como base os marcos legais da educação especial, a escola precisa compreender que a inclusão escolar surge como um fundamento para os direitos humanos, uma vez que se constitui como um espaço de ensino aprendizagem, onde todos devem respeitar as diferenças individuais. Assim sendo, a educação inclusiva é um desafio para a escola e, por isso, requer a contribuição de todos os profissionais da instituição, trabalhando de maneira alinhada, e não pontual e isolada, assim como posto por Cardoso

No âmbito da escola, em termos gerais, também se erguem inúmeras barreiras, incluindo a "solidão" em que trabalham os professores. Com essa observação vem o alerta para a importância do trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para discutir o trabalho pedagógico, estudar sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, além de analisarem-se casos de alunos que apresentam necessidades mais

específicas. Para remover barreiras à aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada, as quais estimulam o culto pelos rituais de transmissão, avaliação Somativa, reprovação e repetência (CARVALHO, 1999, p. 64).

Nesse contexto, o DUA traz como proposta a adequação das práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar, de forma que a construção dos saberes dos docentes seja voltada para uma formação fundamentada no trabalho com a heterogeneidade, considerando uma perspectiva inclusiva.

Cabe destacar, porém, que a proposta e aplicabilidade das práticas do DUA ainda são bastante iniciais no Brasil, em todos os níveis e modalidades de ensino e, por este motivo, Bock, Gesser e Nuernberg (2015) indicam

[...] ser inevitável e necessário o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do DUA na educação caso haja o interesse de romper com a perspectiva de uma inclusão que ocorra a partir de diagnósticos ou “rótulos” para o chamado “estudante da inclusão”, pois, nessa lógica, ainda se faz presente uma demarcação da diferença centrada em um determinado sujeito, desconsiderando a ampla variação de cada aprendiz (BOCK, GESSER E NUERNBERG, 2015, p. 151).

A equipe escolar precisa, desse modo, criar espaços educacionais que sejam adequados a todos os alunos, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, de forma a estimular seu desenvolvimento. Mergulhadas nessas questões, justificamos a escolha da temática para o presente estudo, que será norteado pela seguinte questão problematizadora: como adequar às práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar, na perspectiva do DUA?

Visando responder a essa questão problema, o objetivo geral desta dissertação é investigar como as práticas pedagógicas dos educadores da classe regular da EEEFM Manoel Salustiano de Souza confluem com os fundamentos que orientam as práticas de inclusão do aluno PAEE. E com o intento de alcançá-lo, elencamos três objetivos específicos, a saber:

- Identificar e descrever as impressões e desafios que integram a docência dos professores que atuam com os alunos PAEE, em classe regular, na escola estudada.

- Analisar a vivência desses profissionais, a partir da experiência com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.
- Apresentar aos profissionais da EEEFM Manoel Salustiano de Souza uma proposta de formação continuada, com a finalidade de discutir a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar.

Perante o exposto, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

Iniciamos com a “Apresentação”, na qual a autora explanou sobre suas principais inquietudes e motivações, instigadas por sua vivência profissional e pessoal, que a levaram a escolher pela temática de estudo.

Em seguida, no primeiro capítulo, denominado “Introdução”, apresentamos à justificativa, assim como a elaboração e a fundamentação do problema, e os objetivos geral e específicos do estudo.

No segundo capítulo, destinado a “Revisão de Literatura”, buscamos amparar e dar suporte ao que propõe esta dissertação por meio do levantamento de dissertações e teses recentes sobre o ponto em questão.

Em seguida, dando continuidade a fundamentação bibliográfica, o terceiro capítulo versará sobre o embasamento teórico, explanando sobre as mudanças e evoluções ocorridas na Educação Básica nos últimos anos, no que tange a educação especial, além de pontos que tratam da educação inclusiva, das pessoas com deficiência e do papel do professor nesse processo.

No quarto capítulo, denominado “Esboço Metodológico”, apontaremos o tipo de pesquisa desenvolvida, o delineamento do campo de estudo e a delimitação da amostra.

No quinto capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados.

Após, e finalizando, apresentaremos as “Considerações Finais” contendo os pontos conclusivos relevantes acerca de nosso estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

São grandes os avanços alcançados na direção da educação inclusiva nas instituições escolares ao longo dos anos. Destacamos os movimentos políticos e sociais em prol do acesso, do ingresso e da conclusão da educação básica por parte das pessoas com deficiência. Diante disso, o Brasil vem conquistando melhorias expressivas nas condições de acesso à educação.

Tendo em vista a variedade de trabalhos acadêmicos que abordam a educação inclusiva em busca da equidade para o aluno PAEE, iniciamos a busca por Dissertações e Teses e elencamos, então, três Dissertações e duas Teses para embasar esta pesquisa.

Na seleção desses trabalhos, buscamos priorizar por pesquisas recentes e que estivessem em consonância com o objeto do presente estudo, de forma que fossem estabelecidas relações de diálogos entre o ensino tradicional e a educação inclusiva, com foco em práticas formativas para o professor ou que impactassem diretamente nas pessoas com deficiência. Isso nos permitiu compreender os reflexos da educação inclusiva no processo educacional.

Vieira (2007) em sua Dissertação “Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscou entender as concepções, atitudes e valores relacionados com a deficiência na convivência escolar e suas implicações na aprendizagem. O trabalho foi efetivado em duas etapas: a primeira, constituída de momentos de observação, de colaboração e de encontros com os professores para reflexão; e a segunda, com formação geral para a escola, formação para laboratório pedagógico, continuidade da ação colaborativa em sala de aula e um encontro com um grupo focal para avaliação. Ao longo da execução, este movimento se tornou um processo formativo para todos os envolvidos.

A autora afirma que “[...] quando se propõe aprendizagem separada para os alunos com necessidades educacionais especiais, conserva-se a idéia de segmentação do ensino” (VIEIRA, 2007, p.26). E observa ainda que “[...] o encaminhamento das políticas públicas, quando estas não se mostram claras, se constituem, na prática, em reforçar o que já estava instituído com uma nova

roupagem, fazendo-se arranjos que não determinam mudanças significativas no processo educacional” (VIEIRA, 2007, p.26).

Vieira percebeu com seu estudo que a escola pesquisada encontrava-se em busca da construção de um espaço onde os alunos não sejam excluídos, possam desenvolver suas potencialidades e tenham o direito de aprender.

A segunda Dissertação foi defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 2007, por Mariana Beatriz Mataluna, por meio do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM), sob a orientação do Professor Doutor Afrânio Mendes Catani, e foi intitulada “Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais: um estudo comparado (Brasil e Argentina)”. O objetivo da autora com este estudo foi analisar o discurso oficial sobre o atendimento escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, materializado nas leis e documentos governamentais sobre educação na Argentina e no Brasil, à luz do referencial teórico e de recomendações internacionais.

De acordo com Mataluna,

Para ambos os países, a década de noventa trouxe transformações nos sistemas educacionais, com a adoção de medidas visando a adequar as diretrizes da política educacional às normativas das agências internacionais (ênfase no ensino básico, capacitação de professores, focalização dos gastos com educação etc.), destacando-se aí a ação do Banco Mundial. O discurso oficial, por sua vez, se propôs a oferecer oportunidades educacionais de qualidade a todos os educandos, seja qual fosse a sua condição social e cultural e suas características individuais (MATALUNA, 2007, p. 10).

A autora reflete que o discurso da inclusão foi assumido pelo Estado, mas será que tal discurso é compatível com o modelo neoliberal adotado? Sendo esta sua questão norteadora (MATALUNA, 2007, p. 10).

Mataluna constatou que “[...] o conceito da **inclusão** está presente em discursos relacionados à educação e a outras dimensões das políticas sociais” (MATALUNA, 2007, p. 157, negrito da autora).

No que tange às reformas educacionais no âmbito do Estado, a autora afirma a existência de uma tensão, uma vez que

[...] ao mesmo tempo em que as medidas de reforma adotada (sic) excluem, na prática, o acesso de grandes parcelas da população a

uma educação de qualidade em todos os níveis, o discurso inclusivo, num contexto democrático, ganha força e tem de ser levado em consideração pelas autoridades, que se sujeitam, inclusive, à ratificação de acordos internacionais (MATALUNA, 2007, p. 158).

A autora finaliza refletindo sobre a importância de congregar esforços na mobilização sobre a vontade política de mudanças contemplando todos os níveis educacionais, independentemente de pressões legais.

Dando continuidade, nos deparamos com a Dissertação “Inclusão escolar e formação continuada: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, de autoria de Juliana Pires Leodoro e defendida no ano de 2008, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto. Seu objetivo foi analisar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado no âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a partir de 2003. Para tanto, Leodoro selecionou materiais de formação pertencentes ao Programa, publicados nos anos de 2004 e 2007. Sua escolha por este Programa, dentre outros motivos, se deve ao fato de se tratar de ação concreta de formação de professores financiada pelo governo federal (2008, p. 20).

A metodologia adotada pela autora foi a análise qualitativa, indutiva, realizada com base em um processo de reflexão contínua, enfatizando o contexto político de elaboração e aplicação dos materiais analisados.

Para Leodoro (2008, p. 15), a inclusão escolar é construída em diferentes espaços escolares, em momentos variados e em relação a diferentes indivíduos ou segmentos sociais.

Em suas conclusões, Leodoro pontuou a existência de uma dificuldade na identificação do PAEE, uma vez que os materiais consideravam os alunos com deficiência, sem levar em conta as demais necessidades educacionais especiais. Assim, “[...] a educação especial é representada, nos materiais, como ensino segregado e antagonista à inclusão escolar, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar” (LEODORO, 2008, p. 104).

Contudo, a autora ressaltou que

[...] esse programa, ao proporcionar subsídios teóricos e materiais para a formação docente para a educação inclusiva e para a

organização de serviços de atendimento especializado nos estados e municípios brasileiros, contribuiu para o crescimento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes e escolas comuns do ensino regular (LEODORO, 2008, p. 104).

Leodoro finaliza afirmando que a realização de um Programa não é suficiente para tornar um profissional, uma escola ou um município inclusivista; a inclusão carece ser compreendida como um processo interminável.

A última dissertação elegida foi defendida por Débora Pimentel Pacheco, no ano de 2017, e intitulada “O Ensino de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos”, sob a orientação da professora Doutora Amélia Rota Borges de Bastos, na Universidade Federal do Pampa (RS).

Apesar deste trabalho não ter relação com a educação inclusiva, optamos por citá-lo pelo fato da autora ter utilizado a abordagem do DUA, a partir de sequências didáticas, como estratégia para ensino de Ciências. Para tanto, em seu estudo, Pacheco realizou uma intervenção pedagógica em uma turma da Educação de Jovens e Adulto de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Bagé/RS, no qual seus dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, diário de campo e observações. De acordo com a autora

A escolha pelo DUA como pressuposto teórico-metodológico dá-se pelo entendimento de que ele pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem de classes heterogêneas e com características de aprendizagem peculiares, como as compostas por jovens e adultos na modalidade de EJA (PACHECO, 2017, p.14).

Pacheco detalhou os três grandes princípios que organizam a proposição metodológica do DUA - proporcionar modos múltiplos de apresentação; proporcionar modos múltiplos de ação e expressão e proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento - e descreveu diversas estratégias que materializam tais princípios, onde buscou destacar que esta abordagem propõe a remoção de barreiras no ensino e oportuniza a aprendizagem para todos os alunos.

Pacheco aponta em suas conclusões que para trabalhar utilizando a abordagem do DUA foi preciso reconhecer as características de aprendizagem dos estudantes, para, em seguida, planejar conforme suas necessidades. Desse modo, “[...] entender que cada aluno aprende no seu tempo e da sua maneira é o primeiro

passo para um processo ensino-aprendizagem promissor” (PACHECO, 2017, p.199). Por fim, Pacheco menciona que “[...] a intervenção balizada pelo DUA favoreceu a criação de uma atmosfera grupal de cooperação e participação” (2017, p. 202).

Dando prosseguimento à revisão de literatura, elegemos a Tese “Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mutações culturais na escola brasileira”, apresentada em 2007 por Suely Moreira Marques, à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e à Universidade Lumière Lyon 2 (França), sob a orientação da Professora Doutora Roseli C. de Rocha C. Baumel e do Professor Doutor Charles Gardou. A pesquisa se deu em cotutela entre as duas instituições de ensino, contudo o locus da pesquisa aconteceu no Brasil, em duas escolas populares de educação básica, localizadas em Santa Catarina, que acolhem crianças com deficiência intelectual e surdas.

O objetivo do estudo de Marques foi demonstrar como, e até que ponto, Paulo Freire constitui um referencial teórico e prático para a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) decorrentes de uma deficiência, trazendo como hipótese

A noção de “Escola Popular”, tal como a concebia Paulo Freire, traça as rupturas necessárias para a passagem de práticas educativas e pedagógicas “excludentes” à práticas abertas à diversidade, em particular (sic) para as crianças atingidas por uma deficiência, apresentando necessidades educacionais especiais (MARQUES, 2007, pp. 15).

Para tanto, além de fazer uma retrospectiva histórica e legislativa da educação especial brasileira até a constatação da situação atual, a autora analisou o pensamento e a obra de Paulo Freire a partir de três perspectivas: filosófica, atroposociológica e pedagógica, mostrando como elas podem constituir um referencial teórico para a escola inclusiva.

Em suas conclusões, Marques pontua que a inclusão não acontece tão facilmente, pois

A simples mudança de lugar de alunos provenientes das escolas especiais para a escola regular, destinada a todos, é muitas vezes entendida como inclusão. No entanto a inclusão implica na

reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares de tal maneira que elas levem em conta a diversidade dos alunos. Ela procede (sic) assim, de questões mais amplamente políticas sobre a natureza da sociedade (MARQUES, 2007, p. 323).

A hipótese da tese de Marques foi confirmada na maioria dos itens estudados, uma vez que sua pesquisa demonstrou que as escolas populares, fundamentadas na teoria e prática freiriana, podem ser consideradas inclusivas sob diversos aspectos. A autora verificou que as unidades escolares estudadas procuram focar, efetivamente, na singularidade de cada criança.

Ao findar da análise, a autora destaca-se que as escolas inspiradas em Paulo Freire optaram pela ressignificação dos saberes escolares por intermédio de temas geradores, que permitem que toda criança, independente da especificidade, possa apropriar-se dos saberes contextualizados, dentro de sua realidade. Assim, não adianta garantir a matrícula das crianças com NEE no ensino fundamental se não existirem ações que assegurem sua continuidade, uma vez que a verdadeira inclusão consiste em garantir o acesso à educação em todos os seus níveis.

Para concluir, discorreremos sobre a Tese “Política Estadual de Educação Especial no Espírito Santo: Cartografando espaços locais”, defendida no ano de 2018 por Sônia Aparecida Alvarenga Vieira, sob a orientação da Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, cujo objetivo foi cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos PAEE da rede estadual de ensino no município de Cariacica/ES.

Nesse sentido, seu estudo aborda as questões administrativas diretamente relacionadas com a atuação do professor especializado, o assessoramento praticado pela equipe da Superintendência Regional de Educação (SRE)¹ de Cariacica, a colaboração entre os professores no espaço escolar, a concepção e o envolvimento dos educadores com as questões da inclusão, as ações intersetoriais, além da relação com os familiares.

Por meio da análise de seus dados, Vieira que percebeu que, com o apoio de Programas Federais, houve um aumento nas matrículas dos alunos PAEE das escolas regulares do Espírito Santo, além de mudanças ocorridas na organização de

¹A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo possui 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação (SRE), localizadas em municípios geograficamente estratégicos do estado (Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vila Velha), que jurisdicionam as unidades escolares situadas nos municípios que compõem a SRE.

fazer a educação especial nos últimos anos. De acordo com Vieira, momentos de reflexão se fazem necessários visando mudar a realidade da educação inclusiva

A inclusão de alunos no ensino regular é um processo que exige de todos nós, envolvidos, empenho no sentido de atender às demandas dos alunos que muitas vezes são diferenciadas e não temos respostas prontas para muitas questões. Entretanto, há que se ter ampliação dos investimentos que hoje lá estão colocados de maneira a criar novas formas (sic) de intelegibilidade no que se refere à escolarização aos alunos público-alvo da educação especial. Vislumbramos, nesse processo, avanços na qualificação dos professores especializados por meio de formação continuada, bem como uma maior estabilidade no espaço escolar. (VIEIRA, 2018, p. 170)

Contudo, em suas conclusões, a autora (VIEIRA, 2018, p. 172) pontua que apesar da legislação atual enfatizar à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência na escola regular, ainda existem fragilidades nas políticas instituídas de apoio à escolarização, qualificação de profissionais no que tange ao atendimento, além do descompasso entre o estabelecido nos documentos que norteiam as políticas da educação especial e a prática nas instituições de ensino públicas regulares.

Os trabalhos selecionados para esta revisão de literatura contribuirão com o aporte para o referencial teórico, com o enriquecimento de nossa pesquisa e com a apreciação dos resultados encontrados. Os estudos de Vieira (2007) e de Leodoro (2008) focaram diretamente na formação docente para a educação inclusiva, apontando aspectos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e reafirmando a importância que a formação desempenha na oferta de uma educação com equidade. E este é, também, nosso foco. Mataluna (2007) e Vieira (2018), por sua vez, nos levaram a compreender a inclusão enquanto política pública para os sistemas educacionais no âmbito municipal (VIEIRA, 2018), nacional e internacional (MATALUNA, 2007). Marques (2007), por fim, nos mostra como a obra de Paulo Freire, sob as perspectivas filosóficas, antropológicas e pedagógicas, pode constituir um referencial teórico para a escola inclusiva, destacando a importância de atentar para a singularidade de cada criança.

3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FUNDAMENTOS LEGAIS

Com base em autores renomados e conhecedores do tema estudado, apresentaremos a seguir o referencial teórico sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e sobre a educação inclusiva no espaço escolar, além da formação continuada de professores, de maneira a compreender a importância de se garantir a equidade na educação.

3.1 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar de pessoas com deficiência requer uma reestruturação não só do ensino, mas também da maneira de ensinar e de aprender, para que se consiga garantir o direito à educação de qualidade para todos. Diante disso, a partir da década de 90, os documentos normativos da educação especial passaram a adotar uma abordagem voltada para a educação inclusiva, cujas metodologias de aprendizagem devem considerar e, sobretudo, respeitar a heterogeneidade dos estudantes, de forma que o ensino seja adaptado às necessidades educacionais do aluno PAEE e não o contrário.

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (ZERBATO E MENDES, 2018, p. 149).

Desta forma, ministrar aulas numa perspectiva inclusiva, visando alcançar a almejada educação de qualidade, requer um trabalho colaborativo por parte de toda equipe pedagógica, uma vez que a aprendizagem se dá por meio de um processo complexo e único em cada aluno, com deficiência ou não. Para tanto, não basta disponibilizar informações relacionadas ao aprender, é importante, e fundamental, saber transformá-las em conhecimentos que sejam assimilados pelos estudantes, de maneira a ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada sujeito, sobretudo aos educandos PAEE, que se diferenciam por suas limitações motoras ou intelectuais. É preciso, então, garantir a todos o acesso aos conteúdos curriculares.

Desse modo, perante o grande desafio contemporâneo de educar de maneira inclusiva e com igual oportunidade para todos os alunos, surgiu, na década de 90 nos Estados Unidos, o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de pesquisadores, liderado por David Rose e Anne Meyer, do Center for Applied Special Technology (CAST), com apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em Massachusetts (ZERBATO E MENDES, 2018, p. 150), e que consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todas as pessoas, seja em termos físicos ou em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006 apud ZERBATO E MENDES, 2018, p. 149), o que favorece o uso ao maior número de pessoas possíveis, sem a necessidade de se realizar adaptações.

A ideia do DUA é proporcionar uma abordagem educacional mais apropriada ao princípio constitucional (e universal) de que todos têm o direito à educação, atendendo às especificidades de pessoas que apresentam alguma deficiência.

Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o **Desenho Universal para Aprendizagem** se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem.

Os alunos são diferentes na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. São diferenças sócio culturais, econômicas, diferentes idiomas, alunos com deficiências - intelectual, motora e sensorial. Atentos a essa realidade, a diversidade deve estar contemplada na **maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem** (MANUAL DUA, p. 3)².

Por conseguinte, o DUA funciona como algo concreto que almeja ampliar as oportunidades para o desenvolvimento de cada educando a partir de um contínuo planejamento pedagógico. E, ainda, de acordo com Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 272), “As diretrizes desse conceito indicam a customização de recursos e estratégias em sala de aula para efetivar a aprendizagem de todos”.

² Desenho Universal para Livros Didáticos. Manual do Desenho Universal para Aprendizagem elaborado pelo “Movimento Down”. Não disponibilizado o ano de publicação. Disponível em <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro 2019.

O DUA é norteado por três princípios. O primeiro deles se baseia em proporcionar meios múltiplos de representação (o “quê” da aprendizagem), ou seja, a apresentação do conteúdo deve acontecer a partir de diferentes vias, como por exemplo, quando são utilizadas várias formas de representação para um mesmo conceito, uma vez que os alunos diferem na maneira de compreender a informação apresentada, alguns em função de suas necessidades específicas e outros por sua individualidade cognitiva. O segundo princípio é proporcionar meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem), diversificando os métodos de resposta e o percurso, otimizando o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio, oferecendo opções para a expressão e a comunicação. Já o terceiro princípio se refere a proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). A afetividade é um elemento importantíssimo na aprendizagem assim como também a motivação e o envolvimento dos alunos (CAST, 2011 apud COSTA E PACHECO, 2018).

Em concordância e de maneira simplificada, de acordo com reportagem publicada na Revista Nova Escola³ (2019, ed. 319), a ideia básica é que, para ensinar ou aprender, é preciso ativar três áreas do cérebro: a rede de reconhecimento (o que aprender), a estratégica (como) e a afetiva (por que e para quê). É com base nessas premissas que o DUA se orienta e, por isso, provavelmente, mesmo sem saber, professores já tentaram aplicar esta metodologia no cotidiano escolar. Isso traduz os três princípios do DUA.

Assim, a abordagem do DUA reflete em um modelo prático que pretende aumentar as oportunidades de aprendizagem de cada aluno, a partir de um planejamento pedagógico contínuo. Nessa perspectiva, Bock, Gesser e Nuernberg defendem que

Ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações, mas, sim, por compreender que são necessárias mudanças na adoção de estratégias metodológicas para que elas estejam adequadas às necessidades, às potencialidades, enfim, às características de cada pessoa (BOCK, GESSER E NUERNBERG, 2015, p. 145).

³ Como ser inclusivo desde o planejamento? Publicado na Revista NOVA ESCOLA, Edição 319, 01 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-serinclusivo-desde-o-planejamento>>. Acesso em 18/02/2019.

Para estes autores, acredita-se que as diretrizes e os princípios do DUA mostram perspectivas que possibilitam minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com deficiência ou não, sem hierarquizar ou privilegiar um único modo de aprender e, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para discentes e docentes (BOCK, GESSER E NUERNBERG, 2015, p. 145).

O objetivo do DUA, segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 150) é auxiliar educadores e demais profissionais a adotarem formas de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. Torna-se primordial, portanto, a reformulação dos currículos escolares visando contemplar os princípios do DUA e da educação para todos, uma vez que o currículo deve ser percebido como representação das especificidades, assim como posto por Prais e Rosa

[...] a escola, que fundamenta suas práticas no desenho universal, compreende o currículo como representação das especificidades (sic) de todas as crianças, o qual é percebido na necessidade de flexibilização e planificação das necessidades de aprendizagens de um grupo heterogêneo que possuímos em sala de aula (PRAIS E ROSA, 2014, p. 367).

É importante destacar que não se trata de realizar adaptações aos conteúdos ou aos materiais didáticos e sim de planejar e idealizar os recursos pedagógicos, de forma que possam ser utilizados por todos os estudantes ou, ao menos, pela maioria deles. Zerbato e Mendes (2018, p. 150) exemplificam como isso pode ser feito.

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados (ZERBATO E MENDES, 2018, p. 150).

Atitudes assim são capazes de englobar as especificidades de cada aluno, considerando-se a grande diversidade presente nas escolas, refletindo na ampliação da perspectiva de desenvolvimento de cada educando, uma vez que toda pessoa tem direito de ter acesso ao conhecimento, de estudar e de buscar o melhor para si. Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015, p. 138) apontam que “[...] o planejamento (sic) de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas

componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA”.

O ponto central, então, é a identificação de metodologias de ensino que sejam favoráveis à inclusão, para todos os alunos, com deficiência ou não, e a abordagem do DUA no campo da educação, segundo Bock, Gesser e Nuernberg (2015) surge como

[...] uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência, rompem com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou, ainda, de que recursos acessíveis só precisam adentrar nos contextos pela existência desse estudante. O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados, e, dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular (BOCK, GESSER E NUERNBERG, 2015, p. 148).

Isso requer mudanças significativas no contexto escolar como um todo, de forma a desenvolver práticas pedagógicas eficazes, que assegurem a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Para Nunes e Madureira (2015), o DUA considera a diversidade devido a sua nova abordagem curricular

Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos (NUNES E MADUREIRA, 2015, p. 133).

Isto posto, o DUA sugere que professores façam uso de múltiplos métodos para que os conteúdos curriculares sejam apresentados aos estudantes.

Diante disso, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 273), refletem que o conceito do DUA pode ser visto como um avanço na escolarização das pessoas com deficiência, na medida em que possibilita acesso de todos ao currículo geral, ao contrário de épocas anteriores, em que o currículo para alunos com deficiência era diferente daquele oferecido aos demais alunos.

O DUA pode, então, favorecer a oferta de uma educação mais plural e atrativa, dentro de uma perspectiva inclusivista, tornando mais factível o

compromisso de contemplar a todos. Percebe-se, então, a sinergia existente entre o DUA e o campo da educação especial, tendo em vista sua abertura para se proporcionar a inclusão de todas as pessoas.

Em suma, o DUA propõe aos docentes que adotem práticas diversificadas, com materiais didáticos e conteúdos curriculares apresentados de variadas maneiras, mediação da aprendizagem e envolvimento dos educandos, relacionando o conteúdo com o cotidiano. Tal abordagem propicia a descontinuidade do formato tradicional de sala de aula e pode contribuir para um modelo educacional mais atrativo e que endosse o compromisso garantir a equidade na educação. Trata-se, portanto, de mais uma possibilidade para tentar superar as barreiras existentes na aprendizagem do aluno PAEE, tornando o ambiente educacional organizado para este fim, de forma inclusiva.

3.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreendermos a educação inclusiva no contexto escolar da atualidade, é preciso entender como ela vem se caracterizando historicamente. O processo de escolarização foi, por muito tempo, privilégio de um grupo e a exclusão era marcada pelas políticas e práticas educacionais reproduzidas socialmente.

Um experimento clássico da educação especial, retratado no filme “O Garoto Selvagem”, foi realizado há mais de duzentos anos por uma equipe multidisciplinar, com destaque para o médico Philippe Pinel, com um garoto chamado Victor. Sua relevância deve-se ao fato de Victor nunca ter estabelecido contato com a sociedade, não andava como bípede, não falava, não lia e nem escrevia. O jovem, conhecido como “menino selvagem”, foi avaliado pelo médico em Paris e considerado por ele como “incompleto”. Posteriormente, outro médico, chamado Jean-Marc Gaspard Itard, assumiu o caso do menino e definiu seu prognóstico como o de um garoto com idiotia. O termo “idiota” fazia referência a deficientes mentais, psicóticos e autistas. Este trabalho realizado por Jean Itard foi o primeiro registro histórico de uma intervenção direta a um sujeito com deficiência (PEREIRA e GALUCH, 2012, p. 555).

Em relação ao sistema educacional brasileiro, a educação de alunos com deficiência é tratada com relevância desde o período colonial, contudo, as duas últimas duas décadas do século XX marcaram a educação especial numa nova

proposta fortemente fundamentada de identificação desses sujeitos na educação. Diante disso, traçaremos uma linha do tempo acerca dos marcos legais da educação especial, tanto na esfera nacional quanto a nível mundial, a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”, devido à garantia de direitos às minorias até então esquecidas, tais como as pessoas com deficiência. De maneira bastante categórica e pertinente, o artigo 5º da Constituição Federal diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” e, além disso, o § 2º do mesmo artigo, enfatiza o alinhamento com os tratados internacionais “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 205, a Constituição define que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando não só o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De forma complementar, no inciso I do artigo 206, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e o artigo 208 define que o dever do Estado para com a educação será efetivado por meio da garantia de alguns pontos e a educação especial está contemplada no Inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que reforça a afirmação das nações na Declaração Universal de Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. A Declaração de Jomtien estabelece 7 (sete) objetivos e 3 (três) requisitos para assegurar a educação para todos. Dentre os objetivos, destacamos o item 5 do artigo 3

Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade
5. 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 (UNESCO, 1990).

Vale ressaltar que, apesar de presente em documentos fortes como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a educação especial foi realmente impulsionada a partir do ano de 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, com a promulgação da Declaração de Salamanca. Esta Declaração tem sido utilizada como referência por muitos países na formulação de políticas públicas destinadas a este fim, uma vez que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais e especiais, inserindo o conceito de necessidades educacionais especiais. Os delegados anunciaram, dentre outros pontos, que

[...]

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, [...]
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

No Brasil, ainda em 1994, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto (MEC) publicou a Portaria nº 1.793, recomendando a necessidade de complementar os currículos de formação, não só de docentes, mas também de outros profissionais que interagissem com os alunos PAEE, com conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência. Além disso, a Portaria indicou a manutenção e a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já em vigor para as diversas áreas da Educação Especial.

Outro marco importante para a educação especial veio com o sancionamento da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destina seu Capítulo V exclusivamente para esta modalidade da educação e, além de defini-la, assegura o atendimento aos estudantes com necessidades especiais e estabelece os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins

lucrativos, das especializadas e das que possuem atuação exclusiva para a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996).

A LDB ainda garante que os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, constituindo-se, assim, medidas ou conjuntos de medidas que almejam flexibilizar e adequar o currículo geral, de maneira a torná-lo adequado às especificidades do aluno PAEE.

Dando continuidade aos marcos legais no âmbito nacional, no ano de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e apresenta um conjunto de orientações normativas, visando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. A Seção II trata, tão somente, do acesso à educação, estabelecendo, ao longo do documento, o tratamento prioritário e adequado em relação à matrícula, a inclusão, a inserção e a oferta no sistema educacional, além do acesso dos alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda e bolsas de estudo, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior, além das nas instituições hospitalares.

Na esfera global, temos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou Convenção da Guatemala, realizada em 1999, que previu a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, além do favorecimento pleno de sua integração à sociedade, reafirmando que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação

com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001)⁴.

Além disso, o documento define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” e trata como discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

No ano de 2001, em conformidade com o trazido no capítulo V da LDB e fundamentado no Parecer MEC/CNE/CEB nº 17/2001⁵, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), foi publicada a Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destinada aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica. A resolução reforça que o atendimento escolar desses educandos iniciará na educação infantil, nas creches e pré-escolas; e que os sistemas de ensino devem matricular a todos, cabendo às escolas assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos os sujeitos.

Outro ponto bastante crucial para a educação especial se deu no ano de 2002, com o sancionamento da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, além dos demais recursos de expressão a ela associados. A Lei ainda garante o ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002). Acresce-se, ainda, a adoção de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, por meio da publicação da Portaria nº 2.678, em 24 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002).

⁴ A Convenção passou a vigorar no Brasil somente a partir do ano de 2001, quando teve seu texto aprovado por meio do Decreto legislativo nº 198/2001, e foi promulgada a partir da publicação do Decreto nº 3.956/2001.

⁵ Parecer CNE/CEB nº 17 elaborado para o Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica favorável à elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2004, com o intento de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, o Ministério Público Federal divulgou a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, de forma que sejam organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os sujeitos.

Ainda em esfera nacional, no ano de 2005 foi publicada a Lei nº 11.096, instituindo o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo integrais ou parciais (50% ou 25%) em instituições privadas de ensino superior, inclusive aos estudantes portadores de deficiência, nos termos da Lei (BRASIL, 2005). Destaca-se, também, a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), além do lançamento de editais a fim de apoiar projetos de criação ou de reestruturação desses núcleos nas Ifes (BRASIL, MEC/PORTAL). Salientando a relevância da inclusão, neste mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 5.626 regulamentando a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, que dispõe sobre a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), que reafirma o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e de outros documentos relevantes acerca dos direitos humanos. O texto foi aprovado e promulgado no Brasil por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, trazendo em seu artigo 3º, os seguintes princípios

- [...] a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;

- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2008).

Em busca de garantir a melhoria da Educação Básica, alinhada aos objetivos constitucionais da República Federativa do Brasil, foi lançado no ano de 2007, como uma política do Governo Federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um conjunto de diretrizes que visam alcançar às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Tais diretrizes contemplam “o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada” (HADDAD, 2007, p. 36). Nesse sentido, o PDE menciona ações relativas a diversos programas que recomendam à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE), dentre outras. O Plano defende que “educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (HADDAD, 2007, p. 37).

De forma complementar, foi publicado, ainda no ano de 2007, o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: uma união dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, visando a melhoria da qualidade da educação básica. Em seu artigo 2º, inciso IX, este Plano propõe como diretriz: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007), evidenciando assim a relevância de se manter o olhar acerca da temática.

Fundamentando a política nacional educacional vigente, no ano de 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” e cujo objetivo é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação indica a educação especial como ponto de partida e a educação inclusiva como ponto de chegada.

Destaca-se ainda para o ano de 2008, a publicação do Decreto Legislativo nº 186, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, efetivando em seu artigo 24 o direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, uma vez que prevê que os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além do aprendizado ao longo de toda a vida. A promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo se deu com a publicação do Decreto executivo nº 6.949, publicado em 25 de agosto de 2009. Tal Decreto caracteriza a redação da Convenção como uma norma constitucional brasileira.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, foram instituídas no ano de 2009 por meio da Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, cujo artigo 2º afirma que o atendimento educacional especializado “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Para tanto, torna-se fundamental pensar na formação docente, assim como posto nos artigos 12 e 13

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

[...]

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2009).

No ano de 2011, se deu a publicação do Decreto nº 7.611, que além de tratar acerca da educação especial e do atendimento educacional especializado, prevê em seu artigo 5º, a prestação de apoio técnico e financeiro por parte da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a fim de contemplar as seguintes ações

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Além disso, temos ainda o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto nº 7.612, com o propósito de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Este Plano endossa a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e traz diretrizes e eixos de atuação, nos artigos 3º e 4º, no qual se garante um sistema educacional inclusivo e o acesso à educação respectivamente.

No ano de 2012 o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP) foram regulamentados a partir da publicação do Decreto nº 7.750. O objetivo do PROUCA é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino, de todas as esferas administrativas, e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de equipamentos de informática (computadores portáteis), de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2012).

No ano de 2013, o Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (Unicef) publicou o relatório Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência foi elaborado incluindo contribuições de jovens e de pais/familiares/responsáveis, demonstrando que, quando oportunidades são oferecidas às crianças com deficiência, elas são capazes de superar barreiras que dificultam sua inclusão, ou, ainda de ocupar o lugar a que têm direito como participantes da sociedade em igualdade de condições, além de enriquecer a vida de sua comunidade (UNICEF, 2013, prólogo) e, no que tange à educação, afirma que “Uma criança com deficiência ou atraso de desenvolvimento identificado precocemente terá melhores chances de atingir sua capacidade plena” (UNICEF, 2013, p. 29). O Relatório traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação, inclusive no Brasil, e aborda diversos pontos relevantes, tais como: fundamentos da inclusão, condições de proteção e a educação inclusiva.

De maneira complementar ao exposto, em 2014 foi aprovado o PNE⁶, por meio da Lei nº 13.005, que estabelece 20 (vinte) metas para a educação, desdobradas em estratégias, a serem cumpridas pelo Brasil, até o ano de 2024. O atendimento educacional especializado está contemplado na meta 4 do Plano Nacional de Educação, que pretende

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

⁶ Plano Nacional de Educação (PNE): lei ordinária, com vigência de dez anos contados a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação básica.

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (OBSERVATÓRIO PNE).

A meta 4 do PNE é acrescida de 19 (dezenove) estratégias estabelecidas com o intento de alcançar o almejado.

No ano de 2015 foi instituída a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo Capítulo IV versa sobre o direito à educação e pontua que

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

A legislação foi elaborada com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e contempla o Atendimento Educacional Especializado, além de outras providências.

Trazemos, também, como expressiva referência da inclusão no ano de 2015, a publicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que compreende uma coleção de 17 (dezessete) objetivos sustentáveis globais, sendo que cada um possui uma relação de metas a serem alcançadas, estabelecidos pela Assembleia Geral da ONU e com participação ativa do Brasil no processo de implementação. O objetivo de número 4, que contempla a educação inclusiva, é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015) e suas metas devem ser cumpridas até o ano de 2030.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio. Esta, altera a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de no mínimo 50% das matrículas de suas vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo, a partir de sua publicação, as pessoas

com deficiência, nos termos da Lei. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, importantes marcos legais colaboraram para o avanço da Educação Inclusiva nos últimos anos, a começar pela Constituição de 1988, que colocou a Educação como um direito – o direito à aprendizagem.

Respalgadas nesse conjunto de legislações e documentos, as políticas de Educação Inclusiva vêm sendo desenvolvidas nas esferas de governo, com desafios a serem superados na educação básica, nos seus variados contextos sociais e diversidades. Faz-se necessário articular e planejar mudanças para que, de fato, a escola se torne inclusiva e atenda a todos os alunos, tendo como base os princípios do acesso, da permanência, da qualidade e da equidade.

3.3 O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e o artigo 26 proclama que “Todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1948). Nessa perspectiva, as políticas educacionais defendem tais direitos, pontuando, ainda, que todos são capazes de aprender.

Contudo, importante considerar que os estudantes dispõem de interesses, características, personalidades e aptidões particulares, além da diversidade de condições sociais, intelectuais, emocionais e físicas e, por isso, trilham por caminhos diferentes em suas vidas, especialmente no processo educacional.

Diante disso, o conceito de necessidades educacionais especiais ganhou força e tornou-se amplamente difundido a partir do ano de 1994, com a promulgação da Declaração de Salamanca, reconhecida como um dos principais documentos mundiais destinados à inclusão social, tendo em vista que ela ressalta a responsabilidade do ensino regular em atender as diferenças e as características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social ao proclamar que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.1). Dessa maneira, a Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais

especiais e trouxe a perspectiva da educação inclusiva, contemplando todas as crianças que, por quaisquer motivos, não alcançassem a aprendizagem esperada em algum momento de sua escolarização

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

Nesse interim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao explicar quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, pontua que as pessoas passam por contínuas modificações, transformando o contexto no qual estão inseridas, desse modo “as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008, p. 11). De acordo com esta Política,

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

Tanto a Declaração de Salamanca quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam que as diferenças sempre existiram, contudo é importante que elas sejam reconhecidas e valorizadas, por meio de ambientes heterogêneos de aprendizagem, contemplando todos os alunos.

Sacristán (1988, p.14) sinaliza que “todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade” e ainda ressalta a importância de se considerar as diferenças, pois “é fato empírico que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa” (SACRISTÁN, 1988, p. 16). Para além do pensamento do autor, a escola representa um espaço essencial para considerarmos a diversidade humana e, portanto, deve assumir a postura de incluir aqueles que vêm sendo historicamente excluídos, além de favorecer a igualdade de oportunidades no contexto social e educacional.

Diante disso, a educação especial foi inserida na proposta educacional da escola, dentro da concepção da educação inclusiva, abrangendo em seu público-alvo, além dos estudantes portadores de deficiências, aqueles que possuam dificuldades temporárias ou permanentes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação especial articulou-se ao ensino regular de forma a atender as demandas educacionais especiais desses alunos, partindo-se do princípio fundamental de que o acesso à educação é um direito incondicional e constitucional de todos.

Faz-se necessário respeitar as diferentes formas e tempos de aprendizagem de cada aluno, visando não somente garantir a inclusão de todos, bem como compreender e reconhecer suas especificidades individuais, oportunizando, assim, o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos. Assim, trabalhar de maneira diferenciada na educação “é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 1986, p.28), buscando arranjos nas metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Diante desse cenário, dentro do contexto educacional nacional, a meta 4 do PNE considera como sendo o PAEE, na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla, além daqueles com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Tal meta almeja universalizar para estes educandos, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o acesso, preferencialmente na rede regular de ensino, tanto à educação básica quanto ao atendimento educacional especializado, sempre de forma inclusiva, além de infraestrutura e profissionais especializados. Assim, os objetivos da meta são a efetiva matrícula de todos estes alunos, preferencialmente

em escolas comuns, e a garantia de que todo o sistema educacional se torne inclusivo.

Para tanto, a fim de se alcançar esta meta, foram definidas 19 (dezenove) estratégias, dentre as quais destacamos as de número 4.4 e 4.9, que contextualizam o atendimento que deve ser destinado ao sujeito PAEE efetivamente matriculado na educação básica

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

[...]

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (Brasil, PNE, 2014).

As estratégias do PNE possuem um papel importante no esforço de se garantir uma educação com equidade, qualidade e inclusiva para os estudantes com deficiência do país. Em vista disso, é fundamental que sejam suscetíveis a monitoramento, com indicadores precisos e quantificáveis, de forma que seja possível o acompanhamento do cumprimento das metas, visando o direito à educação assegurado a todos e a cada um.

Este pensamento vai ao encontro com o previsto na Declaração de Salamanca, em sua Estrutura de Ação em Educação Especial, que traz no item 4 de sua Introdução a seguinte reflexão

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às

assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. [...] Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos [...] (UNESCO, 1994, p. 4).

Ante o exposto, com o intento de acolher as múltiplas diferenças presentes no contexto educacional e social, cabe à escola compreender os ritmos e tempos distintos de cada aluno, com um olhar atento e especial aqueles com deficiência.

A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas (BRASIL, MEC/SEB, 2007, p. 6).

Em concordância ao marco legal referenciado, Antunes, Rech e Ávila defendem que

[...] pelo viés da educação inclusiva, não é mais a pessoa com deficiência que precisa se adequar aos espaços, como acontecia na integração. Agora, são os espaços que devem ser organizados para receber a pessoa com deficiência. É a sociedade que precisa oferecer igualdade de oportunidades a todas as pessoas, inclusive, os indivíduos com deficiência (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 177).

Torna-se fundamental, portanto, compreender que cada estudante, com deficiência ou não, está inserido em um grupo distinto e todos devem ser contemplados com seu direito de aprender. Porém, isso dependerá da comunicação e da interação entre todos os atores envolvidos, especialmente entre os pares 'professor x aluno' e 'aluno x aluno', de forma a observar e conhecer as competências, às necessidades educacionais peculiares e as diferentes maneiras de aprender de cada sujeito.

Assim, é importante que os alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência tenham suas diferenças e potencialidades reconhecidas e desenvolvidas e por isso cabe às escolas a tarefa de incluir sem excluir.

3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DESAFIO DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE

Os alunos PAEE carecem de um olhar atento e diferenciado, diante disso, torna-se fundamental que o professor seja formado para conhecer e aprender a lidar com as possíveis diversidades existentes no espaço escolar, uma vez que “Como parte do movimento de educação inclusiva, grupos historicamente excluídos adentram os muros da escola, com maior frequência” (PEDROSO, CAMPOS E DUARTE, 2013, p. 41).

Entretanto, ao explanarem sobre a formação de professores para atuarem na perspectiva inclusivista, Antunes, Rech e Ávila ressaltam que o processo de inclusão de alunos com deficiência desacomoda não só os professores, mas também os gestores, pois exige, de cada segmento, práticas diferenciadas e conhecimentos acerca de uma temática a que muitos professores não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial (2016, p. 180).

A legislação brasileira garante diversos pré-requisitos para que o docente e a escola promovam as competências necessárias para assegurar uma educação inclusiva. Entretanto, muitas instituições de ensino e muitos profissionais que atuam diretamente com esses alunos não possuem as competências, quer sejam estruturais quer sejam pedagógicas, que a modalidade da educação especial demanda. Em concordância, Pedroso, Campos e Duarte pontuam que, apesar de todos os documentos normativos para a educação especial, de acordo com (2013, p. 41), “[...] a educação inclusiva tem avançado no país de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais”, sobretudo na escola pública.

As atribuições do professor que atua com o AEE estão descritas no artigo 13 da Resolução Nº 4/2009 do MEC, onde destacamos os incisos IV, VI e VIII

[...] IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...]

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...]

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2009).

Por conseguinte, cabe a este docente o papel de articular com toda a equipe escolar, de forma que a educação inclusiva não se restrinja ao trabalho desenvolvido na sala de recursos, sobretudo porque “[...] apenas o acesso à escola comum não pode ser compreendido como sinônimo de educação inclusiva” (PEDROSO, CAMPOS E DUARTE, 2013, p. 42). O professor do AEE torna-se, então, um multiplicador na escola, uma vez que o trabalho desenvolvido na sala de aula tradicional, quando alinhando ao trabalho da sala de recursos, pode impactar na melhoria da qualidade de vida e na capacidade de aprender das pessoas com deficiência.

No âmbito pedagógico, Mantoan (2003, p. 25) defende que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. A autora ainda pontua que “[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 42).

A escola é um espaço importante para conhecermos a diversidade humana, devendo, então, assumir a postura de incluir aqueles que vêm sendo excluídos e favorecer a igualdade de oportunidades no contexto social e educacional. Para Sacristán

[...] somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam (SACRISTÁN, 2002, p.17).

O autor também pondera acerca da diversidade e afirma que

[...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

Ante o exposto, para que a educação se torne inclusiva, é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências em relação às pessoas com deficiência, uma vez que, historicamente, os processos educativos não se comprometeram com a aprendizagem do aluno PAEE e, por isso, Pedroso, Campos e Duarte defendem que

[...] ao invés de “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social. A inclusão, portanto, coloca em questionamento as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para os alunos em geral, pois elas, normalmente, não correspondem às especificidades dos alunos com necessidades especiais inseridos nas classes comuns (PEDROSO, CAMPOS E DUARTE, 2013, p. 42).

Desse modo, o professor precisa utilizar as diversas fontes de recursos e assumir a função de um mediador no processo ativo do educando, articulando as interações com o ambiente e com o outro.

É importante considerar que a inclusão escolar perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, oportunizando aos estudantes às devidas estratégias de acessibilidade aos saberes escolares. Nesse sentido,

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2012, p. 208).

Centralizar o processo educativo no aluno se faz necessário para que a construção de conhecimentos se efetive. Em vista disso, Jesus (2012) pontua sobre

a importância da construção dos saberes dos docentes que trabalham com as necessidades educacionais especiais, de forma que esses profissionais “sejam capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo ensino-aprendizagem” (JESUS, 2012, p. 207).

Isso não quer dizer que cada aluno precise de um programa especial, ou de um planejamento específico, mas apenas sinaliza a real necessidade de romper as “fórmulas postas” e criar outras/novas maneiras de ensinar. Assim sendo, torna-se fundamental trabalhar a formação dos profissionais da educação para que sejam capazes de construir um novo modo de lidar com a realidade. E, nessa mesma linha de raciocínio, Alarcão aponta que

[...] se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situações, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo (ALARCÃO, 2007, p.27).

Torna-se relevante enfatizar, assim, a importância de o professor pesquisar, refletir e compreender acerca de sua própria prática, não apenas para que os estudantes com deficiência sejam capazes de aprender conteúdos, mas também para que sejam cidadãos reflexivos, críticos e autônomos, tendo em vista que, na sociedade contemporânea, a aprendizagem do aluno PAEE não deve mais ser tratada como algo isolado no processo educativo. É preciso, então, superar esse quadro excludente e, para tanto, “[...] é imprescindível que a escola se (re)organize para eliminar as barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino, garantindo acessibilidade a todos os alunos, o que implica profundas mudanças” (PEDROSO, CAMPOS E DUARTE, 2013, p. 42).

O desafio, então, é tentar instituir práticas que potencializem os saberes-fazer desses alunos, de maneira que sua presença na sala de aula não seja paralisada em função de falhas na formação docente. Nessa perspectiva, a escola precisa se abrir à diversidade humana, assim como traz a reflexão

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é

transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas.
[...]

Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI et al., 2010, p. 14).

Observa-se, desse modo, que, quando se considera a presença de alunos com deficiência na escola, é preciso transformar a lógica do processo de ensino-aprendizagem, atentando para o importante fato da formação continuada de todos os docentes, almejando fomentar a troca de conhecimentos individual e coletiva.

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016, p. 182) o professor precisa acreditar nos potenciais existentes nos alunos com deficiência, evitando a acomodação perante situações que necessitam ser modificadas, como por exemplo, a adaptação de avaliações e métodos de ensino, para que sejam condizentes com a aprendizagem desses alunos e, diante disso, “[...] é importante que o professor se envolva nos cursos de formação continuada, que lhe oportunizam possibilidades que vão ao encontro das necessidades encontradas na sua realidade frente à situação da inclusão” (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 182).

Assim, a escola estará pronta e aberta para receber a diversidade humana e o ensino será centrado no potencial do discente e não em suas limitações. Considerar as diversidades, portanto, passa a ter relevância ao longo de todo processo educativo, visando fortalecer a inclusão, assim como também pontuado por Ropoli et al.

De fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

Ante o exposto, o desafio é compreender a importância da formação continuada dos educadores, aspirando alcançar práticas pedagógicas que impulsionem a inclusão dos educandos, além de suas implicações no cotidiano escolar. A formação docente é vital para atender às necessidades de todos os alunos, sobretudo daqueles com alguma deficiência. Tais intervenções precisam, então, romper com antigos paradigmas, onde se incitava a segregação por grupos, buscando, assim, minimizar as desigualdades intelectuais. Nessa linha, acerca da formação docente, para Jesus “[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2012, p. 208).

Nessa concepção, Mantoan reflete acerca da ressignificação do papel do professor dentro da perspectiva inclusiva

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Para a autora, é significativo investir na formação docente, porém é importante atentar aos moldes das formações, uma vez que, para atuar com o estudante PAEE, o papel do educador precisa ser ressignificado, de forma que os profissionais sejam dotados de sensibilidade e conhecimento.

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem idéias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende (ROPOLI et al., 2010, p. 14).

O professor, ao experimentar uma vivência dessa natureza, é capaz de deduzir que certas práticas e/ou métodos de ensino podem não ser condizentes com a realidade da escola ou com o perfil dos alunos no qual se está inserido. Assim,

refletir e debater práticas inovadoras educacionais, destinadas as pessoas com deficiência, possibilita ao professor a formação e a transformação pela experiência. Nessa perspectiva, Mantoan pondera que

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional (MANTOAN, 2003, p. 44).

Assim, a formação docente precisa assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e como trabalhar diferentes culturas e percepções dentro da realidade escolar dos estudantes com deficiência.

Perante o exposto, entende-se que é importante ressignificar e reorganizar o espaço escolar e “[...]a reorganização da escola coloca em destaque a formação dos professores e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura” (PEDROSO, CAMPOS E DUARTE, 2013, p. 42). Tal necessidade é de suma importância para romper as barreiras para que a inclusão escolar seja uma realidade nas escolas, uma vez que, conforme já mencionado, “observa-se que há uma recorrência, nos discursos dos professores, de que a formação inicial recebida por eles foi incipiente quanto à realidade da inclusão dos alunos com deficiência” (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 183).

Em suma, torna-se relevante que a educação especial aconteça de maneira alinhada entre todos os membros da equipe pedagógica e não somente pelo professor que atua na sala de recursos, atendendo, desse modo, ao que está previsto no § 2º do artigo 2º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes” (BRASIL, 2011).

Assim, para que as políticas da educação inclusiva sejam efetivamente cumpridas, é preciso ressignificar o papel professor

Há a concepção de que professor assume papel importante/central no espaço escolar e, portanto, ele é um dos agentes principais para garantir a permanência dos alunos com deficiência na escola comum. No entanto, é preciso que esses professores estejam preparados e abertos para receber esse público, já que, com a chegada desses alunos, serão exigidas adaptações em todos os segmentos da escola (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 183).

Nesse interim, o educador será capaz de reconhecer as potencialidades e os saberes de seus educandos, além de ser capaz, também, de ajustar sua práxis para alunos com deficiência. Para tanto, é importante que busque por processos formativos, de maneira a agregar novos modos de pensar e agir em sua prática docente.

4 METODOLOGIA

De acordo com Minayo, entende-se por metodologia

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

Assim, o propósito deste capítulo é apresentar o percurso metodológico que norteou a investigação, por meio desta dissertação, do processo das práticas docentes a respeito da inclusão de alunos PAEE no contexto escolar, visando a oferta de uma educação de qualidade para todos, considerando as diversidades dos estudantes.

Para tanto, utilizamos de duas etapas distintas, sendo que na primeira aprofundamos o debate de diversos pontos de vista de autores acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, construindo, assim, o embasamento teórico que deu suporte a elaboração da segunda etapa do trabalho (apresentação e análise dos resultados coletados). Nesta segunda etapa, buscamos conhecer os perfis dos profissionais com o intento de mapear seus saberes e fazeres quanto à educação inclusiva.

No que tange ao embasamento teórico, o estudo foi delineado a partir da revisão de literatura, onde apresentamos pesquisas sobre o tema de estudo, e do referencial teórico, onde dissertamos acerca da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, desde os marcos legais, perpassando pelos conceitos e abordagens. Aprofundamos, assim, o entendimento sobre as questões da inclusão, visando sustentar os alicerces relativos ao problema norteador desta pesquisa.

Uma vez que pretendemos gerar conhecimentos de aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, além de envolvermos verdades e interesses locais, a pesquisa será de natureza aplicada (SILVEIRA e CÓRDOVA, In: GERHARDT e SOUZA; 2009, p. 35). A aplicação prática almejada é a melhoria dos processos educacionais voltados à inclusão das pessoas com deficiência, de forma que estas não sejam tratadas isoladamente, mas sim contemplando-as com a educação para todos.

Com base nos objetivos, o presente trabalho classifica-se com uma pesquisa descritiva uma vez que estudamos as características e as variáveis acerca das práticas pedagógicas e suas adequações às deficiências dos alunos PAEE.

Outro critério de classificação das pesquisas, de um ponto de vista empírico, é o delineamento ou procedimentos técnicos, que se refere

[...] ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

Como o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, torna-se possível, na prática, classificar as pesquisas de acordo com o seu delineamento (GIL, 2006, p.43).

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo classifica-se como um estudo de caso que, de acordo com Gil (2006, p.54) é “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Ainda segundo o autor, o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior, uma vez que contempla pesquisas com diferentes fins, tais como

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p. 58)

Diante disso, o caso específico escolhido será a adequação das práticas pedagógicas às deficiências dos alunos PAEE, unificando as práticas dos professores da sala de recursos a toda a equipe escolar, tendo como instituição de estudo uma unidade escolar da rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

Faz-se necessário, então, a apresentação de forma mais aprofundada do *locus* da pesquisa, no tópico a seguir.

4.1 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa será a EEEFM Manoel Salustiano de Souza, localizada na região urbana do município Linhares/ES e pertencente à SRE de Linhares.

A escolha por esta instituição de ensino foi pelo fato de ter sido nela que a autora atuou como pedagoga e regente de classe, antes de mudar-se para outro estado. Assim, o corpo pedagógico e o contexto da proposta pedagógica da escola, da realidade escolar e da comunidade já são de seu conhecimento, o que favorece uma abordagem para possíveis propostas formativas.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, disponibilizados pelo Portal QEdu⁷, esta unidade de ensino possui 512 (quinhentos e doze) estudantes matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que 16 (dezesesseis) deles são PAEE, o que equivale a 3,125% do total de matrículas efetivadas. A instituição escolar dispõe de sanitários e dependências acessíveis às pessoas com deficiência, além de possuir sala de recursos destinada ao atendimento educacional especializado.

O quadro de funcionários do corpo pedagógico da escola conta com um total de 37 (trinta e sete) servidores, efetivos e contratados em regime de DT, sendo assim distribuídos: 32 (trinta e dois) professores, 2 (dois) coordenadores de turno, 2 (dois) pedagogos e o diretor escolar. Estes serão considerados como sujeitos da pesquisa, uma vez que este estudo não caberia aos profissionais que não atuam diretamente com os estudantes.

As etapas de ensino estão subdivididas da seguinte forma: Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Não são oferecidas vagas para creche, pré-escola e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação à infraestrutura da escola, cabe destacar que há: água da rede pública, energia elétrica da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, porém não há banda larga.

Sobre as dependências da escola, tem-se: sala da direção, sala de professores, reduzida sala de secretaria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para o AEE, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiro no

⁷QEdu: portal público que contendo informações acerca da qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Para mais informações, acesse <<http://www.qedu.org.br>>.

interior do prédio, além de banheiro, dependências e vias acessíveis aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Por fim, nos que diz respeito aos equipamentos disponíveis na escola, temos: computadores administrativos, computadores para alunos, televisão, copiadora, impressora, aparelho de DVD, copiadora, retroprojetor e aparelho de som.

4.2 SUJEITOS, POPULAÇÃO E AMOSTRA

4.2.1 Sujeitos/População

Os sujeitos e a população da pesquisa são compostos por profissionais que integram o corpo pedagógico da escola, a saber: professores, coordenadores, pedagogos e diretor escolar, sejam eles efetivos ou contratados em regime de DT, que atuam na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Foram, então, considerados como sujeitos da pesquisa 37 (trinta e sete) servidores, sendo que 30 (trinta) deles responderam ao questionário, o equivalente a 81% da equipe docente.

4.2.2 Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 81% dos funcionários da equipe pedagógica da EEEFM Manoel Salustiano de Souza, no ano de 2018.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizaremos uma abordagem de coleta de dados mista (combinando métodos quantitativos e qualitativos). Nesta etapa, buscaremos por informações que nos auxiliem na clareza do objeto de estudo e, para tanto, o instrumento utilizado para coletar os dados demanda confiabilidade e precisão. A técnica selecionada para este fim será a aplicação de um questionário *online* aos sujeitos da pesquisa, para o levantamento das percepções dos profissionais que fazem parte do corpo docente.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.". E ainda complementa que

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

Selecionamos, então, a ferramenta "Formulários Google"⁸ para auxiliar na elaboração do questionário aplicado. O formato *online* favorecerá não somente a aplicação, mas também a tabulação das respostas levantadas, devido à praticidade em levantar informações de forma rápida, confiável e eficiente dentro de um intervalo de tempo delimitado. Ademais, a etapa destinada a tabulação torna-se menos propensa a erros, uma vez que acontece de forma automática pela própria ferramenta, com a transformação imediata, e em tempo real, dos dados coletados em uma planilha e também em gráficos.

4.3.1 Questionário "O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza"

O questionário "O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza" (APÊNDICE 1), elaborado pela autora do presente estudo, é composto por 13 (trezes) questões objetivas e 3 (três) discursivas com a finalidade de conhecer não só as experiências pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, acerca da educação inclusiva no *locus* da pesquisa, mas também suas demandas, anseios e expectativas.

Solicitamos à Escola uma autorização para a realizarmos a pesquisa por meio de uma carta enviada ao diretor escolar, que, prontamente acatou (APÊNDICE 2). O formulário ficará disponível para receber respostas ao longo do mês de novembro de 2018 e é importante destacar que nomes ou quaisquer outros dados pessoais dos profissionais não foram coletados e, conseqüentemente, não serão divulgados. Portanto, não vimos necessidade de elaborar um termo de consentimento.

⁸ Saiba mais detalhes sobre a ferramenta em <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>.

Às questões do formulário foram elaboradas de maneira alinhada aos objetivos propostos, uma vez que buscaremos, a partir deste instrumento, conhecer não só as experiências pedagógicas, as demandas, as dificuldades e as expectativas dos educadores da unidade escolar estudada, como também dos professores da sala de recursos, identificando, ainda, as necessidades formativas para todos os professores.

Imbuída na ideia de que “[...] a formação é um processo mais amplo que exige aprofundamento teórico, diálogo com o cotidiano escolar, constituição de novos saberes e fazeres e reflexividade sobre o trabalho docente (VIEIRA, 2016, p. 176/177), é que serão organizados os dados e a análise desta pesquisa.

Em síntese, o primeiro objetivo, será alcançado por meio do questionário que desvelará os “saberes e fazeres” que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos PAEE, em classe regular, na unidade escolar pesquisada.

O segundo objetivo será alcançado por meio de narrativas e questões extraídas do questionário sobre os saberes estruturados pelos docentes, a partir da experiência com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Este objetivo será direcionado tanto aos professores que atuam na sala de recurso multifuncional quanto aos que atuam na sala de aula comum com estudantes PAEE.

Por fim, o produto final desse trabalho a ser elaborado, se constituirá de uma proposta para a formação dos professores que atuam na escola pesquisada, triangulando os dados desvelados na pesquisa, sobre saberes e fazeres dos professores, a prática da inclusão na escola e o conceito de Desenho Universal para a aprendizagem, como possibilidade de inclusão escolar.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo, foi feita a análise dos resultados encontrados a partir da aplicação do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”, visando compreender questões pertinentes acerca do trabalho da equipe escolar no que tange à educação especial. Buscamos, assim, conhecer as experiências pedagógicas, as demandas, as dificuldades, as expectativas e às necessidades formativas dos educadores da unidade escolar selecionada como campo de estudo.

O questionário, composto de questões objetivas e discursivas, foi disponibilizado para os professores por meio eletrônico, de acordo com o seguinte fluxo: primeiramente enviamos o formulário ao diretor escolar via WhatsApp⁹ e, em seguida, o diretor encaminhou para o grupo de professores da escola. Ele foi mantido aberto para coletar respostas durante o mês de novembro de 2018.

Às informações extraídas, a partir das respostas dadas ao formulário, foram legítimas e atualizadas, o que permitiu uma análise criteriosa do real cenário educacional acerca da educação inclusiva. Diante disso, delinearemos os resultados de maneira alinhada aos objetivos propostos.

5.1 IMPRESSÕES E DESAFIOS QUE INTEGRAM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA

O primeiro e o segundo objetivos específicos propostos para este estudo tratam das impressões, desafios e vivências dos professores que atuam com os alunos PAEE, a partir da experiência com a inclusão destes estudantes em classe regular na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

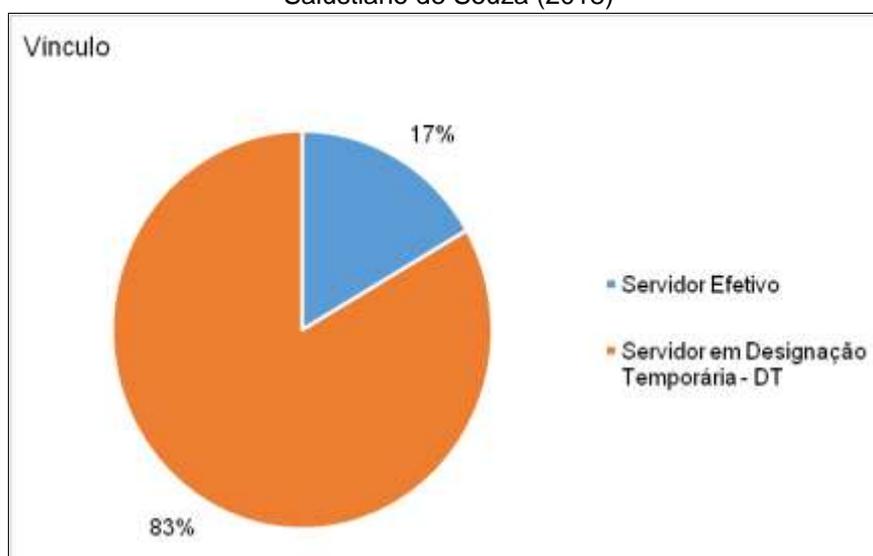
Os gráficos a seguir foram elaborados a partir das questões objetivas do formulário e exibem a percepção dos 30 (trinta) profissionais da escola supracitada e que compõem a amostra deste estudo.

O Gráfico 1 apresenta o vínculo dos educadores respondentes atuantes na escola. A relevância dessa informação está atrelada à continuidade da proposta

⁹ O envio de formulários eletrônicos para coletas de dados pedagógicos, por e-mail ou por meio de mensagens de WhatsApp, é uma prática comum da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, uma vez que o uso didático-pedagógico do celular nas instituições de ensino da rede pública estadual está amparado pela Lei nº 10.506/2016 e da Portaria nº 107-R/2016.

pedagógica adotada em virtude da permanência, ou não, dos professores na instituição de ensino.

Gráfico 1 – Vínculo dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)

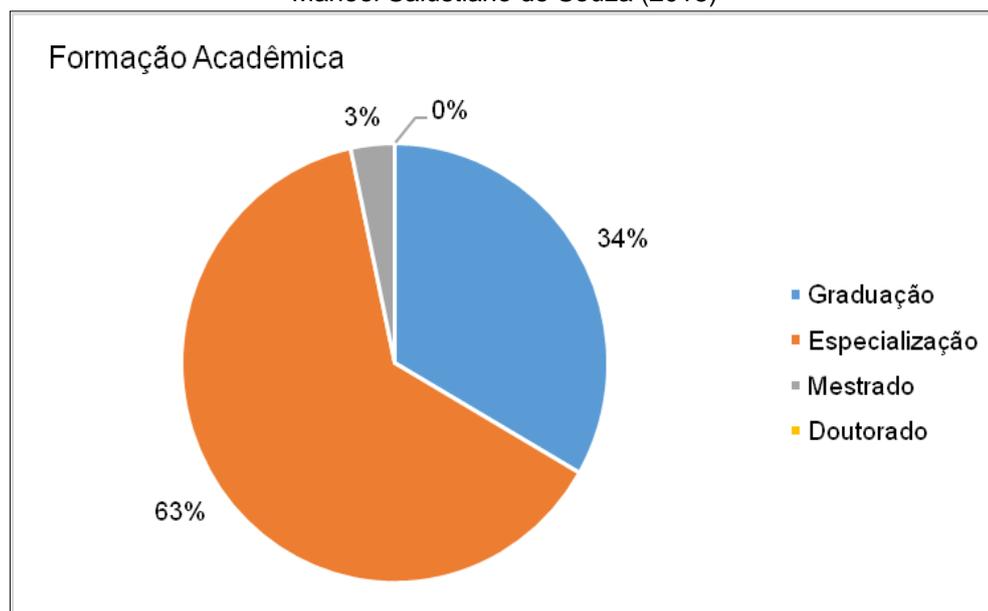


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* "O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza".

A apreciação do Gráfico 1 demonstra que, dentre os respondentes, 17% dos profissionais são servidores efetivos do magistério público estadual e 83% deles são contratados em regime de designação temporária. Tal situação é um ponto de atenção, uma vez que professores DT passam por um processo seletivo para atuarem nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo, cuja vigência do contrato é estabelecida por um tempo determinado, podendo ser renovado por igual período ou não, dependendo do edital, o que indica que não possuem a garantia de permanência na instituição de ensino. Nesse sentido, torna-se necessário que a equipe escolar fortaleça sua proposta inclusiva, visando garantir a continuidade das práticas pedagógicas adotadas por parte dos novos profissionais que venham a compor a equipe docente. Para tanto, a proposta inclusiva precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e cumprida de maneira consolidada e alinhada por todos.

No que se refere à formação acadêmica dos professores respondentes da pesquisa que atuam na escola estudada, a distribuição dos profissionais pode ser vista no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



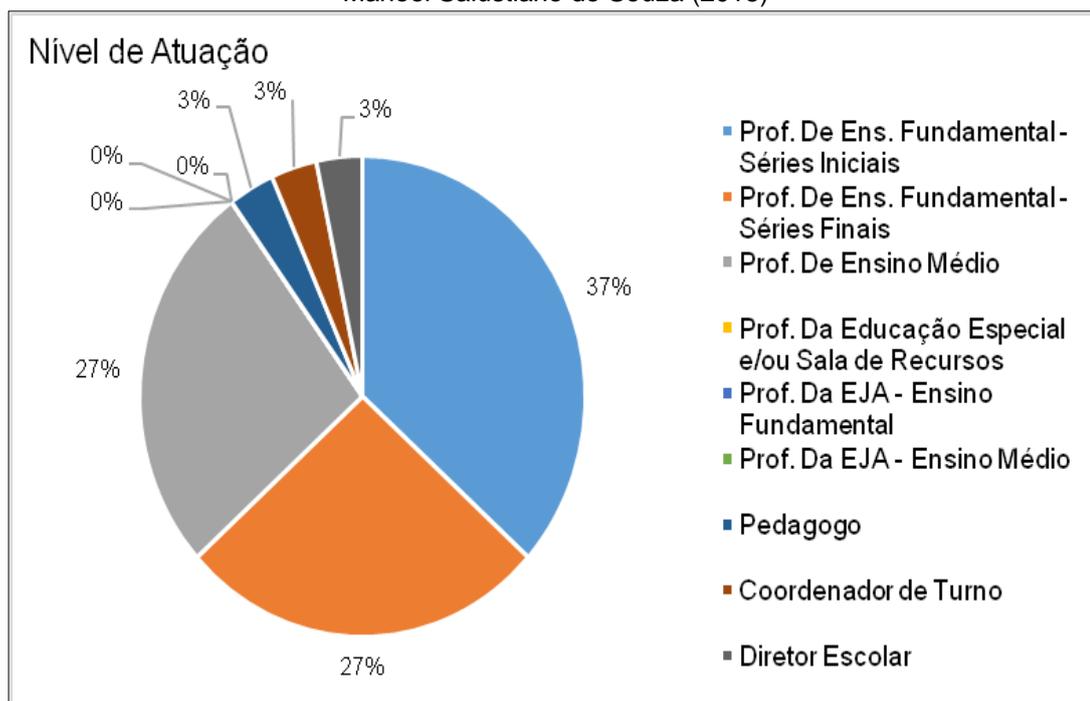
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

A partir das respostas apresentadas no Gráfico 2, é possível notar que a grande maioria dos professores respondentes possui alguma formação complementar, além da graduação (63% deles possuem especialização e 3% possuem mestrado). Este resultado sugere que os educadores reconhecem a complementação da formação acadêmica, realizada posteriormente a graduação inicial, como uma condição favorável para seu desenvolvimento profissional, uma vez que os permite melhorarem suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, favorece que eles apoiem os discentes na aprendizagem significativa e não somente no acúmulo de informações e de conteúdos.

Em relação a atuação dos profissionais da escola, o Gráfico 3 mostra como se dá a distribuição dos professores que compõem a amostra desta pesquisa nas etapas e modalidades da educação básica¹⁰, de acordo com a organização delineada pela LDB.

¹⁰ De acordo com o artigo 21 da LDB, a educação brasileira é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, apresenta três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, o sistema educacional brasileiro conta com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis de ensino, na qual está inserida a Educação Especial (artigo 58).

Gráfico 3 – Nível de atuação dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

De acordo com o Gráfico 3, a maior parte dos professores atua nas séries iniciais do ensino fundamental (37%). Os demais docentes estão igualmente distribuídos entre as séries finais do ensino fundamental (27%) e o ensino médio (27%). É possível notar que às opções “Prof. da EJA - Ensino Fundamental”, “Prof. da EJA - Ensino Médio” e “Prof. da Educação Especial/Sala de Recursos” não foram assinaladas por nenhum participante da pesquisa. O fato do profissional da escola que atua na modalidade da educação especial não estar entre os respondentes, é forte ponto de atenção, uma vez que, assim como será demonstrado adiante, nos Gráficos 6 e 7, e de acordo com dados do censo escolar de 2017, existem estudantes matriculados na modalidade da educação especial na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

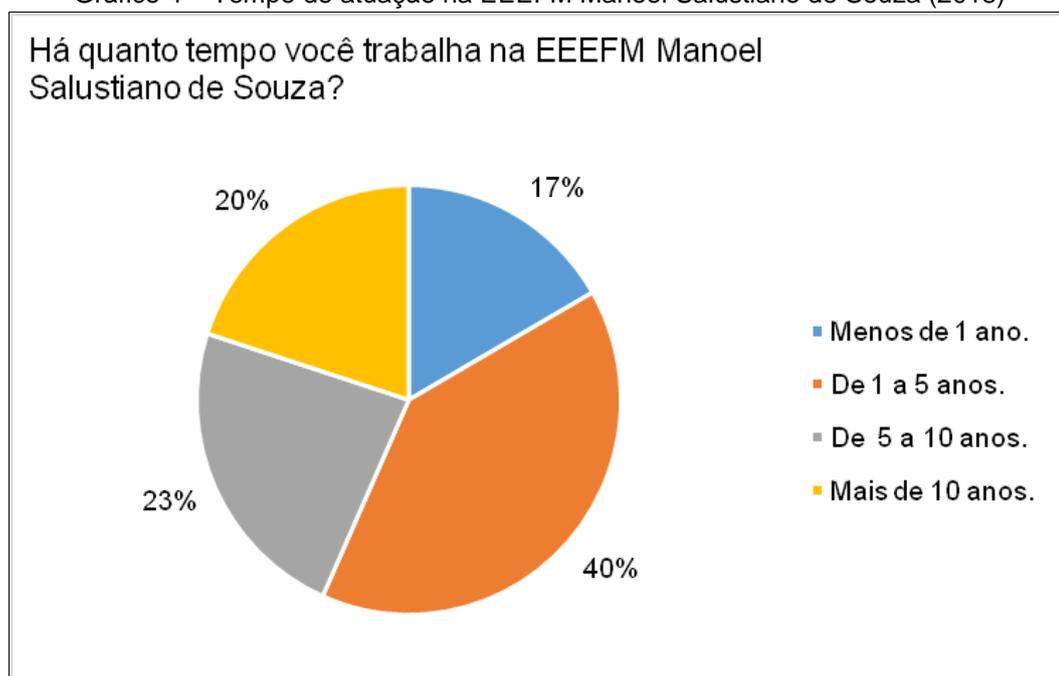
Nesse viés, Antunes, Rech e Ávila afirmam que, para a inclusão escolar aconteça de maneira efetiva, algumas parcerias precisam ser estabelecidas, ou seja, é preciso “[...] que o professor especialista e professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso” (2016, p. 180).

Cabe, então, à equipe gestora da escola buscar conhecer os motivos pelos quais este profissional não participou da pesquisa, uma vez que ele seria um dos

principais atores responsáveis em apresentar o contexto escolar, dentro da perspectiva da inclusão.

O Gráfico 4 exibe os dados relacionados ao tempo de atuação dos profissionais na escola estudada.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Às informações apresentadas no Gráfico 4 indicam que a minoria (17%) dos funcionários respondentes que compõem o corpo pedagógico atua a menos de 1 ano na EEEFM Manoel Salustiano de Souza. Em ordem crescente, 20% deles atuam a mais de 10 anos nesta instituição e a maior parte dos participantes (63%) afirmou atuar entre 1 e 10 anos na unidade de ensino analisada.

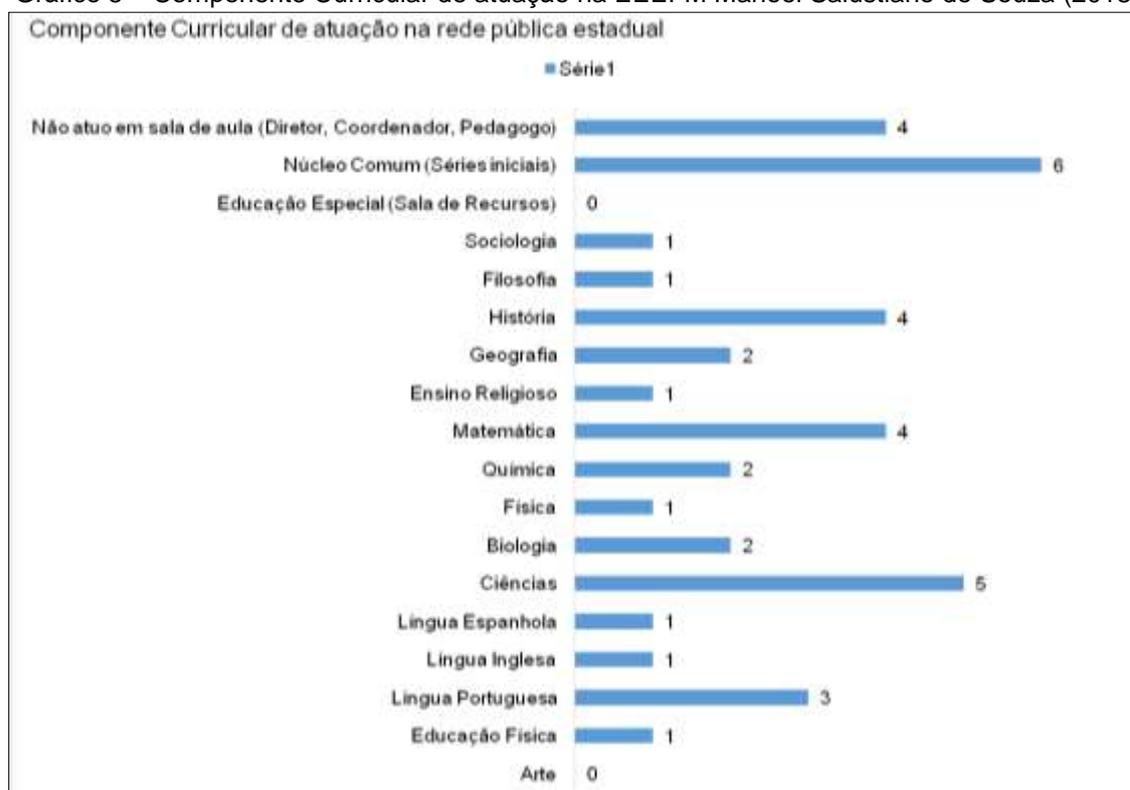
Ao compararmos estas informações com as do Gráfico 1, percebemos que, apesar do grande número de profissionais contratados em regime de designação temporária, a equipe pedagógica parece não sofrer com a rotatividade de docentes, o que permite um planejamento didático a médio/longo prazo e favorece a incorporação e continuidade de propostas pedagógicas inclusivas, pois, assim como defendido por Antunes, Rech e Ávila

[...] espera-se que a escola regular realmente implemente as políticas públicas que respaldam a inclusão escolar. Tendo em vista que elas

foram criadas com o intuito de assegurar o ingresso dos alunos com deficiência na escola regular, acredita-se que, posteriormente, eles possam ir além, ou seja, possam assegurar também a permanência desses alunos nesses espaços (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 177).

No que se refere aos componentes curriculares ministrados pelos professores, o Gráfico 5 detalha como se compõe o quadro pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Gráfico 5 – Componente Curricular de atuação na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Os dados do Gráfico 5 mostram o quantitativo de professores em número absoluto. Nota-se que, apesar de 30 (trinta) profissionais terem participado da pesquisa, o gráfico indica 39 (trinta e nove) respostas. A razão deste fato é que os docentes puderam selecionar mais de uma opção, tendo em vista que alguns deles ministram aulas para componentes curriculares diferentes, de áreas afins. Assim, o formulário não limitou a quantidade de respostas para esta questão. Foi possível, dessa maneira, compreender melhor a realidade escolar.

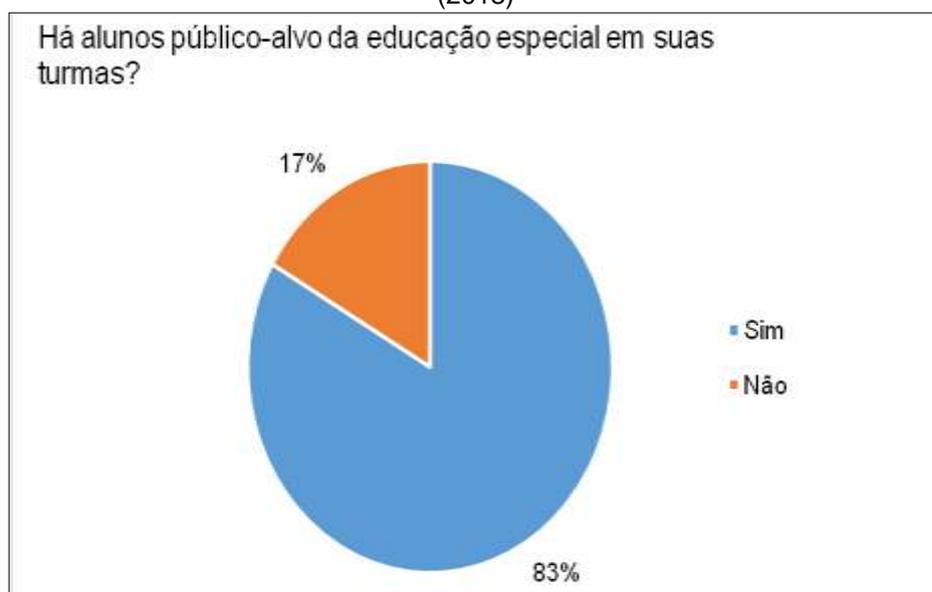
Assim como visto no Gráfico 3, a maioria dos profissionais atua nas séries iniciais do ensino fundamental, o que justifica o maior quantitativo de docentes

ministrando aulas para às disciplinas do núcleo comum das series iniciais dessa etapa da educação básica. Reforça-se, aqui, que o professor do AEE está entre os educadores que não participaram da pesquisa.

Nos próximos gráficos apresentaremos às informações voltadas às práticas dos professores em sala de aula na presença do aluno PAEE.

Como mencionado anteriormente, dados do censo escolar de 2017, disponibilizados no portal QEdU, indicam a presença de 16 (dezesesseis) alunos com deficiência matriculados na escola alvo deste estudo. Esta informação pode ser confirmada com o Gráfico 6, que trata da presença, ou não, desses estudantes nas turmas regulares da escola em estudo.

Gráfico 6 – Presença de alunos com deficiência nas turmas da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)

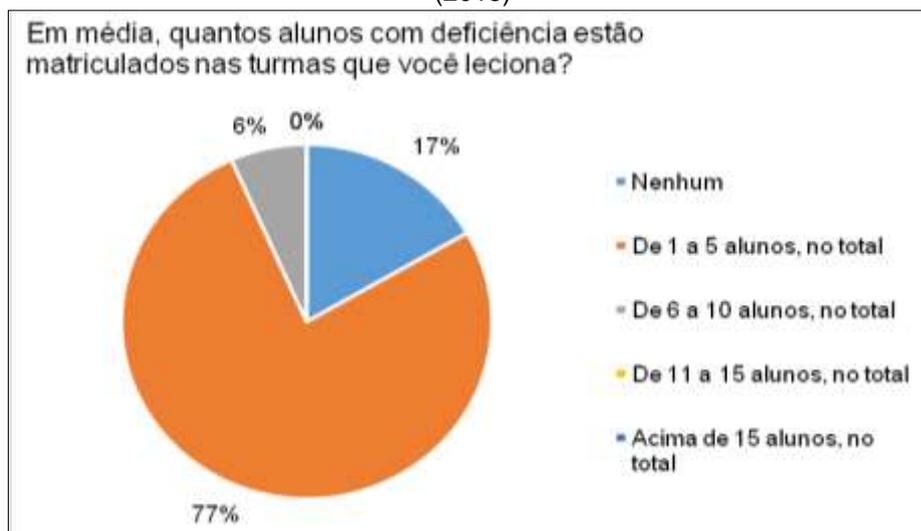


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Conforme o exposto no Gráfico 6, 83% dos professores respondentes relataram a presença de estudantes com deficiência em suas turmas. Trata-se de um quantitativo bastante significativo e reflete a importância dos profissionais trabalharem de maneira alinhada e numa perspectiva inclusiva, oferecendo aos alunos PAEE o direito a uma educação de qualidade. Reforça-se aqui, portanto, que “a escola regular deverá organizar-se pedagogicamente para incluir os alunos com deficiência, respaldando suas ações no projeto pedagógico” (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 177).

Complementando as informações anteriores, o Gráfico 7 indica o percentual de estudantes com deficiência nas classes regulares, de acordo com os professores participantes da pesquisa.

Gráfico 7 – Percentual de alunos com deficiência nas turmas da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

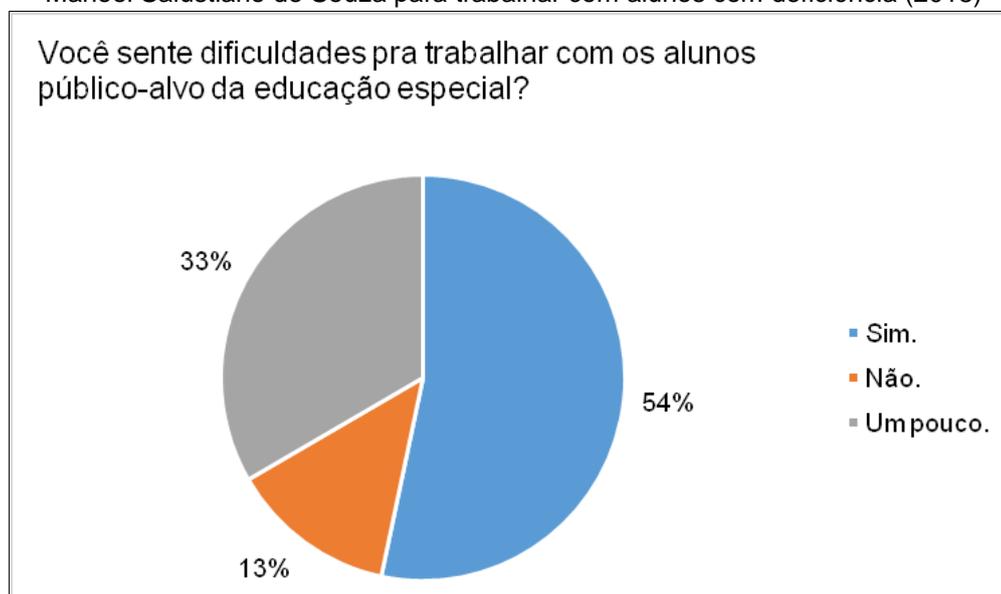
É possível verificar neste Gráfico que, dentre os 83% de respondentes que relataram a presença de alunos PAEE em suas salas regulares, 77% deles disseram ter de 1 a 5 alunos em suas turmas e 6% informaram que há de 6 a 10 educandos matriculados em suas turmas.

Esses resultados confirmam há presença significativa de estudantes com deficiência nas classes regulares da escola estudada e endossam a necessidade de se fazer cumprir as diversas legislações vigentes, em busca de ofertar uma educação para todos. Nesse interim, Antunes, Rech e Ávila, destacam o papel articulador do pedagogo a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando que este documento “trouxe a necessidade de articular o trabalho do pedagogo com o do professor especialista, já que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar” (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 177).

Como o intento da nossa pesquisa foi compreender acerca das impressões, desafios e vivências dos professores que atuam com os alunos PAEE na escola estudada, os docentes também foram questionados sobre suas dificuldades no

trabalho com estes estudantes. Assim, a percepção dos educadores pode ser apreciada no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Sobre a dificuldade dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza para trabalhar com alunos com deficiência (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

É possível notar, a partir das respostas exibidas no Gráfico 8, que 87% dos educadores participantes da pesquisa relataram sentir alguma dificuldade no trabalho realizado com os estudantes com deficiência, sendo que 54% deles responderam afirmativamente e 33% responderam sentir “um pouco” de dificuldade. Tais informações confirmam a importância do compartilhamento de experiências, em um viés formativo, entre os profissionais do ensino regular e o docente que atua na modalidade da educação especial. Desse modo, voltamos, então, ao ponto de atenção observado no Gráfico 3, onde percebemos a não participação na pesquisa do professor que trabalha com os alunos PAEE. Tal fato pode sugerir a ausência de um trabalho colaborativo.

O corpo gestor da escola precisa, portanto, refletir sobre o que preconizam os marcos legais da educação especial, sobretudo aqueles que refletem acerca do papel a ser desempenhado pelo professor que atua na sala de recursos. Cita-se, como exemplo, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, cujo artigo 13 trata das atribuições do professor do AEE, com destaque especial para os incisos VI e VIII

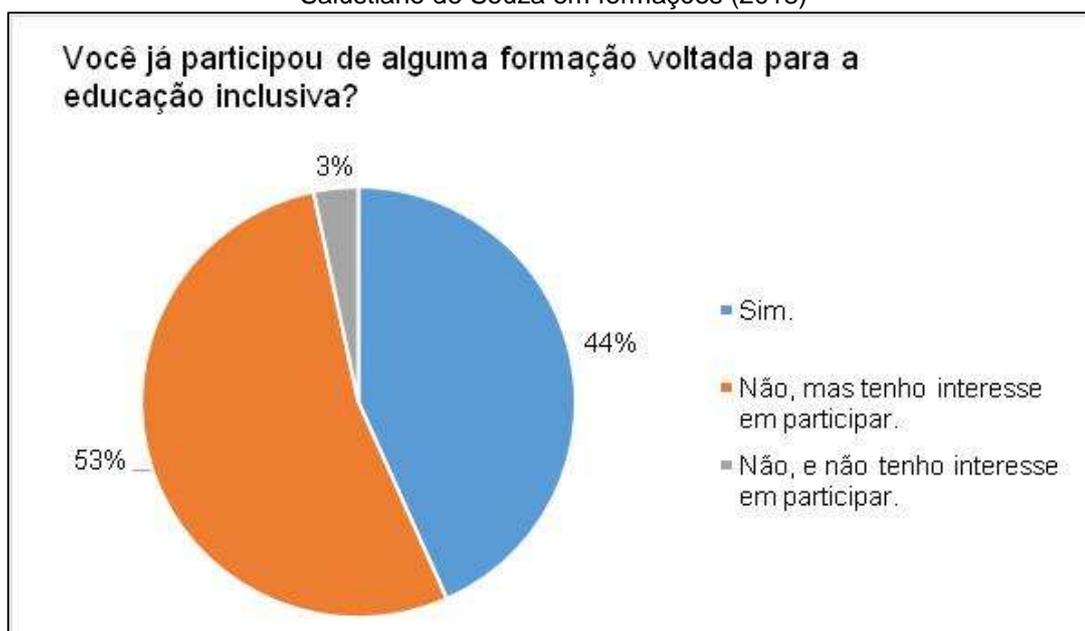
VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...]

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2009).

A equipe gestora, em conjunto com todo corpo pedagógico, precisa encontrar meios de trazer o profissional que atua na sala de recursos para um trabalho alinhado e colaborativo.

Diante desse cenário e pensando na relevância dos fatos, os professores foram, questionados sobre suas participações em processos formativos direcionados à inclusão escolar. Os dados levantados podem ser visualizados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Participação dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza em formações (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Às informações apresentadas no Gráfico 9, mais uma vez, endossam o interesse pela formação acadêmica por parte dos docentes, assim como observado no Gráfico 2, uma vez que somente 3% dos professores respondentes manifestaram desinteresse em participar de formações voltadas para a educação inclusiva. Um ponto positivo, e que nos chamou a atenção, é que 44% dos profissionais responderam ter alguma complementação acadêmica na área da educação especial. Diante disso, tendo em vista o interesse da equipe pedagógica pela

temática da inclusão, esses resultados podem sugerir que uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva estará mais propensa ao sucesso.

Retomando aos marcos legais que amparam a educação especial no Brasil, cabe destacar que os incisos I e III do artigo 59 da LDB, asseguram aos estudantes com deficiência

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

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

[...]

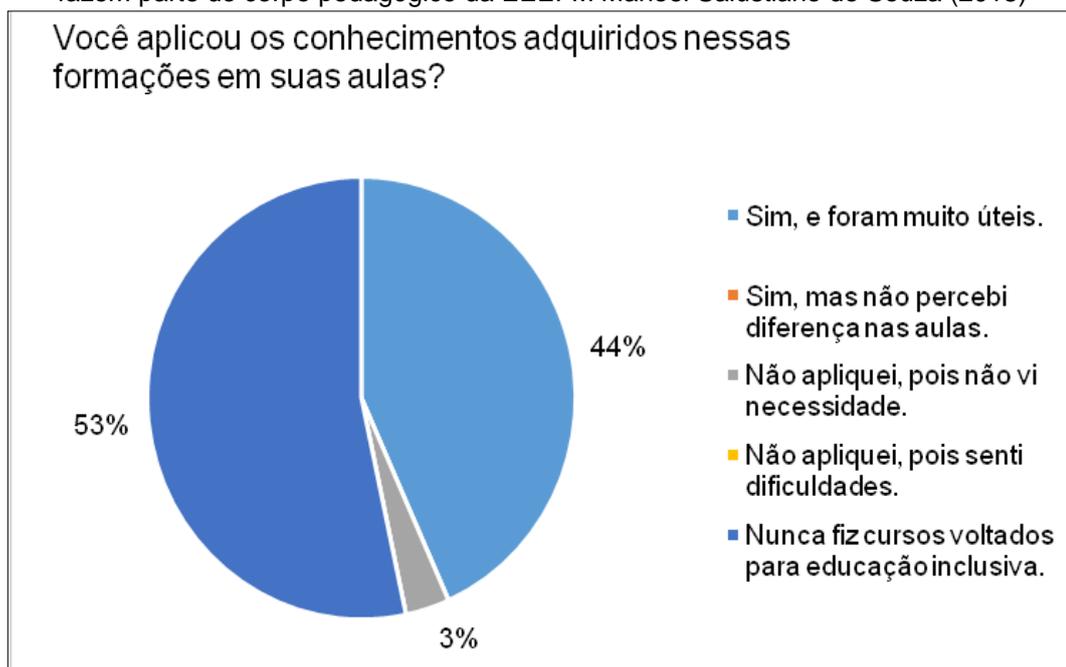
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996).

Assim, para que a escola e o professor do AEE cumpram com o que é definido pelas legislações, torna-se fundamental a formação adequada não só deste profissional, mas de toda a equipe escolar, visando garantir o fortalecimento de momentos destinados ao diálogo entre os professores do ensino regular e o professor da educação especial. E, considerando o cenário favorável apresentado por meio das respostas, entendemos que a apresentação de uma proposta pedagógica inclusiva, com foco na perspectiva do DUA, poderá ser de grande valia para a equipe escolar, uma vez que, tendo em vista as legislações que amparam a inclusão educacional, de acordo com Prais e Rosa

[...] os subsídios teóricos para a organização da atividade de ensino e dos princípios orientadores do desenho universal da aprendizagem ilustram o movimento de inclusão que visa a explicitar as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos (PRAIS E ROSA, 2014, p. 369).

Mas, para que se alcance o sucesso em qualquer proposta ou projeto que se pretende desenvolver, na escola ou na vida, é importante ter em mente que não basta participar de momentos dialógicos ou de formações se os conhecimentos adquiridos não forem aplicados. Em vista disso, os professores da unidade escolar estudada foram questionados sobre tal fato e às respostas estão no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações por parte dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)

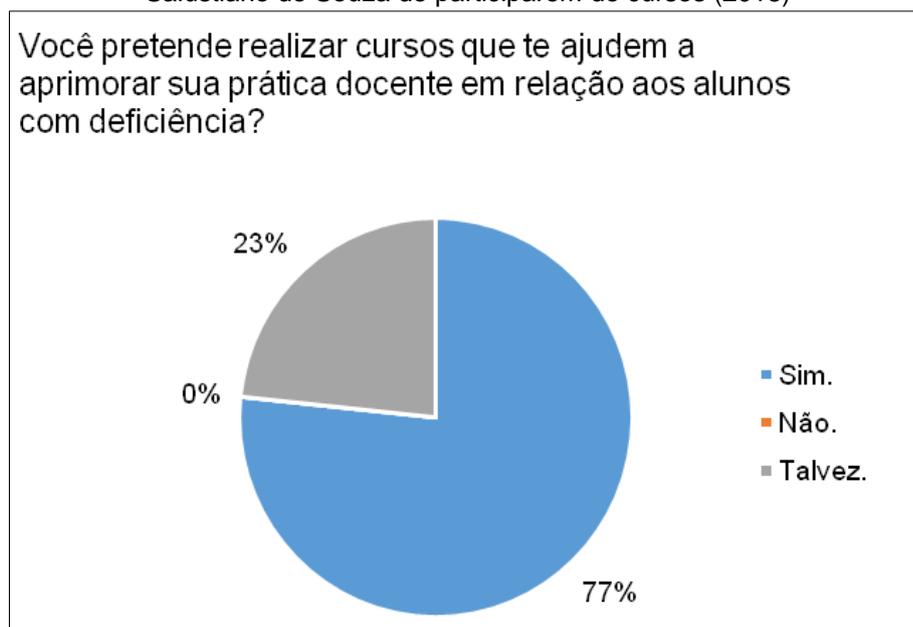


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Os dados exibidos no Gráfico 10 endossam, de forma bastante positiva, às informações trazidas no Gráfico 9: o mesmo percentual de educadores respondentes que disseram ter alguma formação complementar na área da educação especial (44%), se repetiu na presente questão ao optarem pela resposta “sim, e foram muito úteis”, sugerindo que os docentes estão aplicando os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. Nota-se, ainda, que apenas 3% deles escolheram a opção “não apliquei, pois não vi necessidade”, confirmando o mesmo percentual do Gráfico 9, onde marcaram a opção “não, e não tenho interesse em participar”.

Buscando reforçar a importância dos processos formativos complementares à graduação, indagamos aos professores respondentes se pretendem realizar cursos que auxiliem no aprimoramento da prática docente, no que tange à sua atuação com os alunos com deficiência nas classes regulares. As respostas encontradas nesta questão foram bastante satisfatórias (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Intenção dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza de participarem de cursos (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

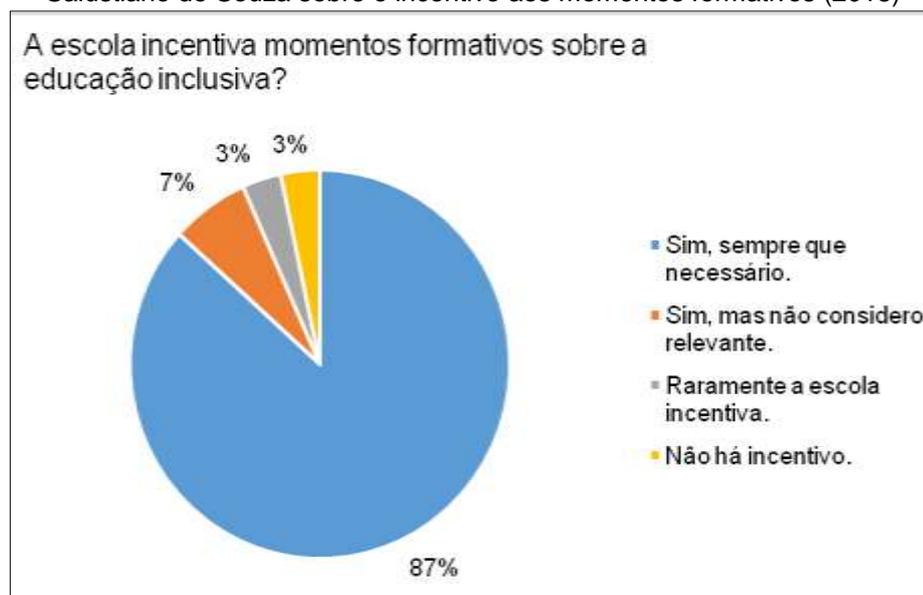
De acordo com o apresentado no Gráfico 11, temos como principal ponto favorável o fato de que nenhum profissional respondente manifestou ausência de intenção em realizar cursos que visem o aperfeiçoamento de sua prática docente em relação aos estudantes PAEE. A grande maioria (77%) respondeu positivamente a esta possibilidade e os demais (23%) se mostraram abertos a esta alternativa.

Vale ressaltar que, quando se pretende alcançar uma educação inclusiva e de qualidade, é de suma importância que a equipe escolar trabalhe de maneira alinhada, promovendo uma aprendizagem para todos. Assim como posto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Sabendo disso, questionamos sobre o incentivo aos momentos dialógicos na escola e a percepção dos educadores pode ser apreciada no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Impressão dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da EEEFM Manoel Salustiano de Souza sobre o incentivo aos momentos formativos (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Conforme exposto no Gráfico 12, 87% da amostra da pesquisa disseram que os momentos formativos a respeito da educação especial acontecem na escola sempre que necessário. Temos aqui um indício de que a equipe pedagógica julga importante debater o tema. Porém, faz-se necessário que isso deixe de acontecer de maneira pontual ou isolada e passe a fazer parte do cotidiano escolar, como parte relevante do processo educacional. Apesar dos percentuais serem pequenos, cabe um olhar atento ao fato de que 7% dos professores respondentes marcaram a opção “sim, mas não considero relevante”; 3% deles escolheram “raramente a escola incentiva” e os demais 3% disseram que “não há incentivo” por parte da escola. Assim, a equipe gestora carece refletir sobre os motivos pelos quais estes profissionais manifestaram-se dessa maneira e buscar sanar as possíveis falhas.

Por fim, no Gráfico 13, apresentamos a opinião dos professores respondentes quando questionados acerca do alinhamento realizado entre o trabalho do professor da educação especial e os demais educadores que atuam nas salas regulares da EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Gráfico 13 – Alinhamento do trabalho entre professores da sala regular e da educação especial na EEEFM Manoel Salustiano de Souza (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados extraídos do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

O Gráfico 13 nos trouxe dados bastante relevantes, uma vez que 77% dos educadores da escola estudada, que atuam nas salas regulares, responderam que trabalham de maneira alinhada ao professor da educação especial por acharem fundamental essa troca de conhecimentos. Destaca-se, também, que nenhum educador escolheu a opção “não, pois não considero relevante”. Temos como ponto de atenção os 17% de docentes que disseram não trabalhar de maneira alinhada por não haver momentos para o compartilhamento de informações. Tal dado é ainda superior a informação levantada no Gráfico 12, onde 6% dos docentes informaram que a escola raramente incentiva ou não incentiva momentos formativos a respeito da educação inclusiva. Além disso, a informação também, mais uma vez, servir como ponto reflexivo para Diretor Escolar, juntamente com o Pedagogo e o Coordenador da escola, buscar e conhecer os motivos pelas quais o professor que atua na sala de recursos, diretamente com os alunos PAEE, não ter participado da pesquisa (Gráficos 3 e 5).

Ao findar da análise dos gráficos que trazem a percepção dos docentes da EEEFM Manoel Salustiano de Souza acerca da inclusão escolar, percebemos que as respostas expressam vontade de acertar e de promover uma educação inclusiva conforme os pressupostos legais. Os dados sugerem que professores anseiam por momentos formativos, compartilhamento de experiências e diálogos sobre o trabalho que pode ser desenvolvido com estudantes PAEE. Isso nos sugeriu um cenário

favorável a práticas pedagógicas inclusivas, como o DUA, por exemplo, uma vez que esta abordagem é defendida por Bock, Gesser e Nuernberg como “[...] mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência” (2015, p. 144). De forma complementar, Prais e Rosa explicam que “numa abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal de Aprendizagem a diversidade e diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas” (PRAIS E ROSA, 2014, p. 367).

5.2 EXPECTATIVAS DOS DOCENTES COM BASE EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA

Com o intento de alcançar o que almejamos no terceiro objetivo específico deste estudo, “Apresentar aos profissionais da EEEFM Manoel Salustiano de Souza uma proposta de formação continuada, com a finalidade de discutir a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar”, refletiremos agora acerca das expectativas dos professores, com base nas respostas dadas às três questões discursivas do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”.

Na primeira questão, de caráter obrigatório, foi perguntado aos professores “Na sua opinião qual(is) fator(es) dificulta(m) o desempenho de uma efetiva educação inclusiva? Por que?”, com a intenção de compreendermos os principais entraves do grupo no que tange a oferta da educação especial de forma efetiva na escola.

Em suas respostas, alguns educadores fizeram referência a pontos como: a falta de recursos materiais; a infraestrutura inadequada nas escolas; a pouca participação ou ausência da família no processo educacional e, ainda, ao quantitativo de estudantes nas salas de aula. Mas, percebemos que é senso comum entre os professores o anseio por formações, onde mencionaram a dificuldade de trabalhar com o desconhecido, sugerindo que a falta de conhecimento reflete na

inaptidão para lidar com às diferentes situações do dia a dia. Destacamos, então, algumas respostas ¹¹relevantes

- Falta de conhecimento sobre o assunto. As escolas devem reconhecer a verdadeira importância da inclusão.
- Penso que para garantir o processo de ensino aprendizagem, no que tange a EDUCAÇÃO INCLUSIVA faz-se necessária a garantia de aprimoramento dos profissionais, bem como o desenvolvimento de metodologias conceituadas direcionadas a este processo. Levo em consideração ainda, que tal prática fundamenta-se a partir da integração entre FAMÍLIA, ALUNOS, ESCOLAS e SAÚDE, uma vez que esta prática exige a participação e o empenho de todos, sempre levando em consideração que esses elos são considerados de suma importância para os possíveis diagnósticos direcionados pela prática pedagógica visualizada no processo de ensino-aprendizagem e comportamental do alunado.
- Compreender o nível exato de abordagem de conteúdo para trabalhar em cada aluno e situação.
- A falta de formação faz com que os professores se sintam desconfortáveis e conseqüentemente isso prejudica o processo de educação inclusiva.
- Falta de salas apropriadas, de professores capacitados e de recursos pedagógicos. Porque é necessário ter professores capacitados para que se tenha um bom resultado, salas e recursos pedagógicos para atendê-los (FORMULÁRIO ONLINE, 2018).

Ao compararmos os comentários apontados com os altos percentuais de respostas nas questões objetivas que sinalizam o desejo por formações, é possível crer que uma ação de caráter formativo, envolvendo toda a equipe, nos quesitos relativos à educação inclusiva terá um impacto positivo. Tal fato pode ser, inclusive, favorável para incorporar essa ação no PPP da escola, independente do quantitativo de professores DT ou do fluxo desses profissionais no quadro de funcionários da unidade escolar, uma vez que

[...] a inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 182).

¹¹ Todas as respostas extraídas do formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza” utilizadas para este item foram transcritas na íntegra, tal qual como preenchido pelo professor respondente.

Assim, compete ao Gestor Escolar, juntamente com o Pedagogo, delinear estratégias que direcionem a equipe, com vistas a tornar a escola inclusiva e garantir a acessibilidade para todos os alunos dentro de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, cabe à escola se adequar aos estudantes com deficiência e não o contrário.

Na segunda questão, cuja resposta era de caráter facultativo, indagamos aos docentes participantes da pesquisa “Com base nas dificuldades relatadas, você gostaria de sugerir algo?”. Esta questão foi pensada como um espaço para sugestões que poderiam auxiliar no esboço da proposta que será apresentada à equipe docente. Assim como na questão anterior, a maior parte dos professores que compõem a amostra expressou a necessidade de diálogo entre as partes e o desejo de formação na área. Ressaltamos algumas respostas

- Que a inclusão seja discutida na escola como fator relevante.
- Produção de materiais de apoio em suas diversas possibilidades.
- Pedagogos CAPACITADOS de forma especializada na Educação inclusiva levando em consideração o NORTEIO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES INEXPERIENTES.
- Maior qualificação dos profissionais, através de cursos disponibilizados pelos órgãos competentes.
- Fazer reunião com as partes interessadas (FORMULÁRIO *ONLINE*, 2018).

As respostas destacadas endossam a primeira questão, reforçando o fato de que, se bem orientada e planejada, uma ação formativa para esses profissionais, visando trabalhar numa perspectiva inclusiva, pode ser de grande valia. Além disso, percebemos que há, também, manifestações favoráveis à produção de materiais que tenham diversos fins, assim como defende a proposta do DUA, que, para Nunes e Madureira, trata-se de “[...] uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (2015, p. 132).

Vale pontuar, então, que incluir um aluno com deficiência nas classes regulares vai além da adequação do espaço físico escolar. É preciso pensar na elaboração/adaptação de materiais didático-pedagógicos, na capacitação da equipe escolar, no apoio e envolvimento da família, na sensibilização e receptividade dos demais alunos e, sobretudo, no engajamento do Gestor em fazer cumprir, efetivamente, o que preconizam os marcos legais da educação inclusiva.

Por fim, a terceira questão, cujo preenchimento também era de caráter não obrigatório, "Se desejar, relate brevemente sua experiência com a educação inclusiva em suas aulas" foi destinada a comentários, onde muitos professores relataram suas vivências, tais como

- Busco sempre trabalhar a inclusão com o restante dos alunos e trabalhar atividades diversificadas que atendam toda a turma (sic).
- Haja vista pouca experiência especificamente nessa prática, diria que aprendi muito com meus alunos. Foram desafios importantes para meu aprimoramento pedagógico, haja vista que não tive experiências anteriores.
- Tornou-se honroso lidar com tal prática, sempre se relacionando a equipe e demais profissionais para desenvolvermos com sucesso, buscando de materiais diferenciados para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- Foi de grande valia, pois, em cada aula o aprendizado e o aprimoramento das metodologias foi identificado.
- Não sei bem como lidar, pois tenho pouco conhecimento sobre como trabalhar com a deficiência que meu aluno apresenta (FORMULÁRIO *ONLINE*, 2018).

Estes fragmentos nos permitiram perceber que, quando a educação inclusiva é bem orientada, os professores despertam o desejo de fazer o melhor, refletindo em uma relação de mútua aprendizagem com o aluno PAEE e o anseio, cada vez maior, em proporcionar a inclusão desses estudantes. Assim, entendemos que todo esse processo também pode ser vislumbrado como uma oportunidade tanto para o aluno com deficiência, quanto para todos que fazem parte do contexto. Mas, para que se obtenha êxito, a escola regular precisa viabilizar ações nas quais os alunos PAEE façam parte dos processos pedagógicos.

Percebemos, ainda, que alguns educadores pontuam o desejo de que a inclusão seja "para todos" e não somente para o aluno PAEE. Contudo, trata-se, então, de um movimento repleto de provocações, que exige diversas competências e habilidades que, raramente, são transmitidas ao longo da formação acadêmica, o que reforça a importância de focar no alinhamento de toda a equipe escolar e na formação complementar dos professores.

Perante o exposto, entendemos que os princípios orientadores do DUA contemplam abordagens que almejam transformar intenções em ações concretas e legitimamente inclusivas, dentro de uma perspectiva onde o processo de ensino-

aprendizagem acontecerá de forma qualitativa para todos os estudantes. Nesse sentido

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

Nesse interim, compreendemos que os pressupostos do DUA podem propiciar a implementação de propostas educativas inclusivas, que abarcam tanto os alunos com deficiência quanto aqueles que estão matriculados nas classes regulares. Mas, esse tipo de proposta requer mudanças de comportamento capazes de transformar toda a comunidade escolar, além do rompimento de barreiras existentes em contextos variados (histórico, recurso financeiro, espaço físico, comportamental etc.).

Em suma, ao compararmos as informações extraídas das respostas discursivas dadas pelos educadores ao formulário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza” com as respostas objetivas analisadas por meio dos gráficos, percebemos, em todas as questões, o elevado percentual de manifestações que sinalizam o anseio por processos formativos para a educação especial, evidenciando a relevância da temática em prol da inclusão de todos os estudantes, sobretudo os educandos PAEE.

5.3 PROPOSTA FORMATIVA NA ABORDAGEM DO DUA COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR NA EEEFM MANOEL SALUSTIANO DE SOUZA

Estabelecemos como terceiro objetivo específico “Apresentar aos profissionais da EEEFM Manoel Salustiano de Souza uma proposta de formação continuada, com a finalidade de discutir a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar”.

A abordagem do DUA reflete em um modelo prático que pretende aumentar as oportunidades de aprendizagem de cada aluno a partir de um planejamento pedagógico contínuo, uma vez que as lacunas que envolvem a educação especial

precisam ser preenchidas, de forma a educar de maneira inclusiva e com igual oportunidade para todos os alunos, tendo em vista o dever do Estado de garantir a educação para todos, conforme preconizam os marcos legais da educação especial, discutidos no item 3.2 desta dissertação.

Diante dos resultados encontrados a partir da apreciação das respostas extraídas do questionário *online* aplicado aos professores da escola que compõem a amostra desta pesquisa, esboçamos a proposta de formação continuada, almejando que a equipe escolar discuta a concepção do DUA como uma possibilidade para trabalhar numa perspectiva inclusiva, visando a uma flexibilidade no currículo, de maneira a incorporar esta abordagem no PPP da escola. Nesse sentido, a ideia é adequar às práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar.

O escopo da proposta formativa que será apresentada e entregue ao corpo docente da EEEFM Manoel Salustiano de Souza encontra-se detalhado no APÊNDICE 3 desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como últimas reflexões, que delinearão estas considerações finais de nosso estudo, cabe retomar que o inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 prevê o atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso se deu ainda antes da Declaração de Salamanca (1994) que propõe, entre outros pontos relevantes, que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, sendo que são as escolas que devem se adequar aos estudantes e não o contrário, por meio de uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de ir ao encontro destas necessidades, pois tais escolas são os espaços mais adequados para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Ante o exposto, entendemos que a construção dos saberes dos docentes carece ser voltada para uma formação fundamentada na heterogeneidade presente nas escolas, dentro de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, torna-se primordial que a equipe escolar estabeleça espaços educacionais adequados a todos os alunos, com ou sem deficiência, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem e visando estimular seu desenvolvimento.

Alcançamos o objetivo geral delineado para esta dissertação - “Investigar como as práticas pedagógicas dos educadores da classe regular da EEEFM Manoel Salustiano de Souza confluem com os fundamentos que orientam as práticas de inclusão do aluno PAEE” - a partir dos objetivos específicos elencados.

Contemplamos o primeiro e o segundo objetivos específicos por meio da análise das narrativas e dos gráficos elaborados a partir dos dados extraídos do questionário *online* “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”. As respostas sinalizaram as impressões e os desafios que integram a docência dos professores que atuam nas classes regulares da escola pesquisada com os alunos PAEE e também nos levaram a compreender acerca da vivência desses profissionais, a partir de sua experiência com a inclusão de tais alunos no ensino regular. Mediante os dados levantados, foi percebido o desejo dos docentes de proporcionar uma educação dentro da perspectiva inclusiva, conforme preconizam os marcos legais, além de indicarem o anseio por momentos formativos e o compartilhamento de experiências. As respostas indicaram que a experiência

dos educadores com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, quando bem orientada, desperta o anseio no professor de fazer sempre o melhor, ocasionando, inclusive, o estabelecimento de uma relação de mútua aprendizagem entre ele e o estudante PAEE. Assim, entendemos que não basta oferecer aos professores conhecimentos teóricos que abordem a inclusão se a equipe escolar não trabalhar de maneira alinhada, promovendo momentos de diálogos e de reflexões sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com deficiência, uma vez que incluir vai muito além de garantir a matrícula deste aluno na escola regular.

A partir do nosso olhar, entendemos que é relevante e urgente, portanto, que a escola reflita acerca de sua proposta pedagógica, de forma a encontrar meios de aperfeiçoá-la, visando proporcionar uma educação inclusiva contemplada do PPP e de qualidade, visto que, compreendemos que para que uma escola seja considerada inclusiva, é necessário que toda a comunidade escolar se envolva, buscando construir propostas colaborativas para o desenvolvimento de práticas acessíveis que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Desse modo, quanto mais diversificadas forem tais práticas e quanto mais possibilidades e recursos didáticos forem apresentados aos alunos com deficiência, maiores e mais satisfatórias serão as chances deles se desenvolverem e aprenderem.

Nessa lógica, o DUA pode ser entendido como um aliado para o processo da efetiva inclusão escolar, visto que traz como objetivo central a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a aprendizagem de todos os alunos nas salas regulares, que serão elaboradas a partir do trabalho colaborativo realizado entre professor da sala de recursos e os demais professores do ensino regular.

Assim, no anseio de alcançar o terceiro objetivo específico – Apresentar aos profissionais da EEEFM Manoel Salustiano de Souza uma proposta de formação continuada, com a finalidade de discutir a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar – finalizamos nossa pesquisa com a elaboração de uma proposta formativa para os professores que atuam na escola *locus* da pesquisa, discutindo o conceito do DUA como possibilidade de inclusão escolar. Tal proposta será apresentada à equipe escolar, no ano de 2019, como produto final deste estudo. E, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas sinalizando o desejo dos profissionais por processos formativos direcionados para a educação especial, entendemos que este

fato seja indício de um cenário favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas utilizando a abordagem do DUA.

A partir da proposta formativa que foi delineada para a escola estudada, respondemos a questão problematizadora que norteou este estudo, pois buscamos mostrar meios de adequar às práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar, na perspectiva do DUA.

Carregamos, assim, o desejo latente de que os caminhos trilhados com a referida proposta sejam percorridos com a participação ativa de todos os profissionais da escola, que compõem tanto o corpo pedagógico quanto o corpo gestor, sobretudo o professor que atua na sala de recursos, peça fundamental para o sucesso deste processo, mas que infelizmente não participou de nossa pesquisa. Estabelecer diálogos que relacionem a prática aplicada pelo professor da sala de recursos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular passa a ser essencial.

Não se pode deixar de pontuar, porém, que a aplicabilidade do DUA ainda é relativamente recente no Brasil, em todos os níveis e modalidades do processo educacional, contudo, tendo em vista que esta abordagem demanda em objetivos, metodologias e propostas avaliativas acessíveis e flexíveis a todos os estudantes, com ou sem deficiência, torna-se fundamental que a equipe escolar busque por meios que favoreçam a aprendizagem de todos, oportunizando a construção do conhecimento dos alunos em todos os componentes curriculares.

Em suma, procuramos desvelar a percepção dos docentes participantes deste estudo sobre a inclusão escolar, por meio das impressões, desafios e vivências que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos PAEE na classe regular da escola estudada. Apontamos, então, informações que podem servir como inspiração para novos estudos sobre a educação inclusiva, seja na escola em questão, seja em outras escolas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p.15-30.

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. **Educação inclusiva e formação de professores**: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Publicação na revista Práxis Educativa. Vol. 11, nº 1, janeiro/abril 2016. ISSN 1809-4309. 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162>>. Acesso em: 27 de março de 2019.

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 [online]. Vol. 24, nº 1, p.143-160, 2015. ISSN 1413-6538. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0143.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02/10/2018.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 03/10/2018.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em 10/10/2018.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>><http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 18/08/2018.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 20/10/2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 20/10/2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 20/10/2018.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 12/10/2018.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em 12/10/2018.

_____. **Decreto nº 7.750**, de 8 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm>. Acesso em 13/10/2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 13/03/2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 03/10/2018.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 09/10/2018.

_____. **Lei nº 11.096**, de 24 de abril de 2002. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 09/10/2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 18/10/2018.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 18/10/2018.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em 18/10/2018.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 17/98**, de 17 de agosto de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 10/10/2018.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 10/10/2018.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 16/10/2018.

_____. MEC/SEB. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

_____. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 22/10/2018.

_____. MEC/PORTAL. **Programa Incluir**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em 12/10/2018.

_____. **Plano de Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 23/10/2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 20/10/2018.

_____. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 09/10/2018.

_____. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24__DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf>. Acesso em 09/10/2018.

CARDOSO; M. S. **Aspectos históricos da educação especial:** da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M (Org.). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004, p.15-26.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** In: Salto para o Futuro - Educação Especial: tendências atuais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Brasília, DF: MEC, SEED, 1999, p. 59-66.

COSTA, E. L. DA.; PACHECO, D. P. **Desenho universal para aprendizagem e a acessibilidade dos livros didáticos de química.** Revista Gestão Universitária, 2018. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/desenho-universal-para-aprendizagem-e-a-acessibilidade-dos-livros-didaticos-de-quimica>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

Desenho Universal para Livros Didáticos. **Oficina Brasileira - Desenho Universal para Livros Didáticos.** Manual do Desenho Universal para Aprendizagem elaborado pelo Movimento Down. Disponível em <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2019.

FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. 220 p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

GERHARDT, T. E. et al. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** 1ª ed. Porto Alegre; RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. 8. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

JESUS, D. M. de; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa**: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 25, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu/MG: Anped, 2005.

JESUS, D. M. **Formação continuada**: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012. p. 205-219.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada**: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2008. 118p. + anexo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

LUNARDI, G. M. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em <<http://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/As-pr%C3%A1ticas-curriculares-na-sala-de-aula-geovana-lunardi.rtf-09.05.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. 344p. : il.; tabs. + anexos (329p.). Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / Universidade Lumière Lyon 2 (França): São Paulo, 2007.

MATALUNA, M. B. **Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais**: um estudo comparado (Brasil e Argentina). 2007. 177p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVA ESCOLA. Revista. **Como ser inclusivo desde o planejamento?**. Edição 319, 01 de fevereiro de 2019. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-serinclusivo-desde-o-planejamento>>. Acesso em 18/02/2019.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Publicação online no periódico Da Investigação às Práticas. Vol. 5, nº 2, set. 2015. Lisboa. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

PACHECO, D. P. **Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de Ciências: sugestões de implementação na prática pedagógica**. Produção Educacional. Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa, 2017: Bagé, RS, 2017.

PACHECO, D. P. **O Ensino de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 219p. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa, 2017: Bagé, RS, 2017.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Publicação na revista Educação Unisinos. Vol. 17, nº 1, janeiro/abril 2013. ISSN 2177-6210. 2013. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.171.05/1411>>. Acesso em: 27 de março de 2019.

PEREIRA, T. M.A.; GALUCH, M. T. B. (2012). **O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano**. Perspectiva, 30(2), 553-571.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais às desigualdades culturais: A avaliação e a norma num ensino diferenciado**. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado (pp.27–74). Coimbra: Livraria Almedina. 1986.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS; L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 14, Nº 35, p. 264-281, 2017. Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 22/10/2018.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. **Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem**: das intenções às práticas inclusivas. Revista Polyphonia. Vol. 25(2), p. 359-374, 2014. Programa de Pós-graduação em Ensino e Educação Básica do CEPAE/Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2014.

ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1988.

_____. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. Atenção à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2018

UNICEF. **Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf>. Acesso em 17/10/2018.

VIEIRA, S. A. A. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades**: desvelando contradições e novos movimentos. 2007. 209f. : il. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação: Vitória, 2007.

_____. **Política Estadual de Educação Especial no Espírito Santo**: Cartografando espaços locais. 2018. 192f. : il. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em 20/10/2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos. Vol. 22(2), p. 147-155, 2018. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018.

APÊNDICE 1 – Questionário “O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza”

06/02/2019

O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza

O professor e a educação inclusiva na EEEFM Manoel Salustiano de Souza

Prezados/as,

Meu nome é Alessandra Boldrini Monechi e sou aluna do Programa do Mestrado em “Ciência, Tecnologia e Educação” na Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus-ES. Neste questionário, discutiremos algumas questões pertinentes em relação ao trabalho da equipe escolar acerca da educação especial desenvolvido na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Sua resposta é muito importante para conhecermos algumas experiências nesta escola. Tudo o que você tem a dizer é importante, não há nada que é certo ou errado.

Atenciosamente,

Alessandra Boldrini Monechi – (73) 99969-1808

alessandra.boldrini@hotmail.com

*Obrigatório

Dados profissionais.

1. Vínculo:*

Marcar apenas uma oval.

- Servidor Efetivo
 Servidor em Designação Temporária - DT

2. Formação acadêmica:*

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

3. Nível de atuação*

Marcar apenas uma oval.

- Professor de Ens. Fundamental – Séries Iniciais
 Professor de Ens. Fundamental - Séries Finais
 Professor de Ensino Médio
 Professor da Educação Especial e/ou Sala de Recursos
 Professor da EJA / Ensino Fundamental
 Professor da EJA / Ensino Médio
 Pedagogo

- Coordenador de turno
 Diretor Escolar

4. Há quanto tempo você trabalha na EEEFM Manoel Salustiano de Souza?*
Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano.
 De 1 a 5 anos.
 De 5 a 10 anos.
 Mais de 10 anos.

5. Componente Curricular de atuação na rede pública estadual:*
(Marque as que se aplicam)
Marque todas que se aplicam.

- Arte
 Educação Física
 Língua Portuguesa
 Língua Inglesa
 Língua Espanhola
 Ciências
 Biologia
 Física
 Química
 Matemática
 Ensino Religioso
 Geografia
 História
 Filosofia
 Sociologia
 Educação Especial (Sala de Recursos)
 Núcleo Comum (Séries iniciais)
 Não atuo em sala de aula (Diretor, Coordenador, Pedagogo)

Sobre as práticas pedagógicas

6. Há alunos público-alvo da educação especial em suas turmas?*
Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

7. Em média, quantos alunos com deficiência estão matriculados nas turmas que você leciona?*
Marcar apenas uma oval.

- Nenhum.
 De 1 a 5 alunos, no total.
 De 6 a 10 alunos, no total.
 De 11 a 15 alunos, no total.
 Acima de 15 alunos, no total.

8. Você sente dificuldades para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial?
Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Um pouco.

9. Você já participou de alguma formação voltada para a educação inclusiva?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não, mas tenho interesse em participar.
- Não, e não tenho interesse em participar.

10. Você aplicou os conhecimentos adquiridos nessas formações em suas aulas?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim, e foram muito úteis.
- Sim, mas não percebi diferença nas aulas.
- Não apliquei, pois não vi necessidade.
- Não apliquei, pois senti dificuldades.
- Nunca fiz cursos voltados para educação inclusiva.

11. Você pretende realizar cursos que te ajudem a aprimorar sua prática docente em relação aos alunos com deficiência?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Talvez.

12. A escola incentiva momentos formativos sobre a educação inclusiva?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre que necessário.
- Sim, mas não considero relevante.
- Raramente a escola incentiva.
- Não há incentivo.

13. Na sua opinião qual(is) fator(es) dificulta(m) o desempenho de uma efetiva educação inclusiva? Por que?*

14. Com base nas dificuldades relatadas, você gostaria de sugerir algo?

15. Se desejar, relate brevemente sua experiência com a educação inclusiva em suas aulas.

16. Você trabalha de maneira alinhada como professor da Educação Especial (Sala de Recursos)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, pois acho fundamental essa troca de conhecimentos.
- Não, pois não considero relevante.
- Não, pois não temos momentos para o compartilhamento de informações.

[] A escola não tem professor da Educação Especial (Sala de Recursos).

Obrigada por responder! Agora basta clicar em "ENVIAR"

https://docs.google.com/forms/d/1o9vP_gWtA3sZyTEdJtiqcL7xITfj2iAjoyMFvDsJmM/edit

 Google Forms
Powered by

Vitória, 26 de novembro de 2018.

Ao Senhor Diretor da EEEFM Manoel Salustiano de Souza,
Luizmar José Grasse

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa de mestrado na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Prezado Senhor Diretor,

Meu nome é Alessandra Boldrini Monechi e sou licenciada plena em Pedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências Aplicadas "Sagrado do Coração", localizada no município de Linhares/ES. Atuei na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo entre os anos de 2000 a 2014, sendo que no período de 2010 a 2014 trabalhei na EEEFM Manoel Salustiano de Souza.

Ao decidir fazer o mestrado profissional na Faculdade Vale do Cricaré, no município de São Mateus/ES, a educação inclusiva foi escolhida como objeto de pesquisa. A questão responsável pela delimitação da pesquisa é: *De que maneira adequar as práticas pedagógicas às deficiências dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Manoel Salustiano de Souza, localizada no município Linhares/ES, unificando as práticas dos professores da sala de recursos à toda a equipe escolar?*

Diante disso, conhecer, por meio da investigação científica, como se dá a construção dos saberes dos docentes alinhada à formação fundamentada no trabalho com a heterogeneidade, considerando uma perspectiva inclusiva, e a criação espaços educacionais adequados à todos os alunos, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, de forma a estimular seu desenvolvimento justificam esse projeto de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa serão compostos pelos professores, coordenadores, pedagogos e diretor atuantes nesta unidade de ensino, localizada no município de Linhares/ES e pertencente à SRE Linhares. A amostra do estudo é de 100% da equipe pedagógica da referida Escola atuante no ano de 2018. A escolha da escola deve-se à minha vivência pedagógica nesta instituição, além da identificação pessoal com a comunidade escolar.

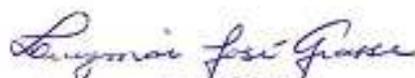
Desta maneira, solicito autorização para aplicação de um formulário online e utilização de dados coletados, de forma que eu possa realizar minha pesquisa de campo até o final do ano letivo de 2018.

Certa de poder contar com a vossa colaboração e aceite, desde já agradeço.

Atenciosamente,



Alessandra Boldrini Monechi
alessandra.boldrini@hotmail.com
Telefone: (73) 99969-1808


Luizmar José Grasse
Diretor Escolar
Port. Nº 619 - S de 29/04/2013
Aut. Nº 42/2013 de 16/05/2013

APÊNDICE 3 – Proposta de Formação Continuada sob a Perspectiva do DUA como estratégia para a Inclusão Escolar

Proposta Formativa para a EEEFM Manoel Salustiano de Souza

A Educação Inclusiva a partir da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Prezados/as Professores/as

Sabendo que a construção dos saberes dos docentes deve ser voltada para uma formação fundamentada no trabalho com a heterogeneidade, sobre uma perspectiva inclusiva, a equipe escolar precisa criar espaços educacionais que sejam adequados a todos os alunos, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, visando estimular seu desenvolvimento. É relevante, portanto, que a escola reflita sobre sua proposta pedagógica e busque meios de aperfeiçoá-la, de forma a proporcionar uma educação inclusiva.

Assim, torna-se fundamental estabelecer diálogos que relacionem a teoria aprendida pelo professor da sala de recursos nos processos formativos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular. Para tanto, apresento uma proposta de formação continuada, onde se pretende discutir a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar.

JUSTIFICATIVA

Propostas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum da rede regular de ensino vêm estimulando reflexões, investigações e questionamentos dos educadores, além de despertarem inquietações devido à dificuldade de trabalhar com o desconhecido. Desse modo, a sociedade é guiada pelos princípios da identidade e da igualdade de condições, mas torna-se excludente pelo princípio da diversidade. Resta, então, dialogar e compartilhar experiências que envolvam a temática da educação especial, para que todas as lacunas sejam preenchidas.

Perante essas contradições, torna-se fundamental buscar caminhos para que tais lacunas sejam superadas, de forma a educar de maneira inclusiva e com igual oportunidade a todos os alunos, tendo em vista o direito constitucional de se garantir a educação para todos. Vale frisar que, além da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), existem diversos marcos legais que amparam a educação especial.

Diante disso, por meio da presente proposta de formação continuada, pretendemos discutir a concepção de DUA como estratégia para a inclusão escolar, visando a uma flexibilidade no currículo. Nesse sentido, a ideia é adequar às

práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, voltadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar.

O DUA é uma metodologia nascida originalmente para nortear a Arquitetura, de modo a incluir, de fato, todos os tipos de pessoas no planejamento dos espaços. Na Educação, o DUA foi, inicialmente, sistematizado pela Universidade Harvard na década de 1990 e tem sido adotado por educadores do mundo todo na busca por criar, desde o planejamento das aulas, um ambiente de ensino e aprendizagem mais inclusivo (REVISTA NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01 de fevereiro de 2019).

A metodologia do DUA possibilita a descontinuidade do formato tradicional de sala de aula regular e pode contribuir para um modelo educacional mais atrativo, atendendo não só as especificidades de pessoas que apresentam alguma deficiência, mas a todos os alunos, endossando, então, o compromisso de garantir a equidade na educação.

DEFINIÇÃO DA PROPOSTA

A ideia básica é que, para ensinar ou aprender, três áreas do cérebro precisam ser ativadas: a rede de reconhecimento (o que aprender), a estratégica (como) e a afetiva (por que e para quê). É com base nessas premissas que o DUA se orienta (REVISTA NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01 de fevereiro de 2019).

Assim, a abordagem do DUA reflete em um modelo prático que pretende aumentar as oportunidades de aprendizagem de cada aluno, a partir de um planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais.

Considerando as demandas da escola e o fato de ser algo novo na educação, a sugestão é que sejam definidos momentos para estudos coletivos, que acontecerão em duas etapas distintas:

- ❖ 1ª etapa: estudar e compreender a proposta do DUA e seus princípios;
- ❖ 2ª etapa: produzir/elaborar um banco de atividades, nos moldes de sequências didáticas, sobre o conteúdo que será abordado dentro da proposta do DUA.

✚ **ATENÇÃO:** na etapa destinada à produção/elaboração das sequências didáticas, sugere-se que os professores façam uso de formas variadas para apresentação dos conteúdos, preferencialmente inserindo as tecnologias digitais (como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* etc.) nas atividades, uma vez elas viabilizam caminhos de aprendizagem acessíveis, por meio de aplicativos de leitura, de voz, de imagem etc, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos estudantes. Isso permite atender as especificidades e limitações de cada aluno, com deficiência ou não.

✚ **OBSERVAÇÃO** - para garantir o sucesso da formação, a equipe deve estar sempre atenta aos seguintes pontos:

1. O envolvimento e a dedicação de toda a equipe pedagógica são essenciais, sobretudo do profissional da sala de recursos. Ele sabe melhor do que ninguém a realidade de cada estudante com deficiência.

2. O tempo estipulado para ambas as etapas será definido pela equipe, de acordo com o desenvolvimento do grupo.
3. Para que a escola tenha uma proposta educativa inclusiva, a formação deve perpassar por todos os turnos e envolver todos os professores de todos os componentes curriculares, além da equipe gestora da escola.
4. O cenário ideal seria organizar uma rotina de planejamento coletivo, de forma que todos estejam presentes, onde, na 1ª etapa o grupo fará os estudos para se apropriar da metodologia e, posteriormente, na 2ª etapa, guiados pelo professor da educação especial o grupo passará a produzir/elaborar um banco de atividades, nos moldes de sequências didáticas, para serem trabalhadas na perspectiva do DUA. Contudo, considerando o cotidiano da escola, essa sugestão pode ser adaptada, de acordo com a realidade escolar, desde que haja uma rotina estabelecida.

MOMENTO REFLEXIVO

Após o final da 1ª etapa, a equipe deverá refletir acerca das questões a seguir e, posteriormente, dar início a 2ª etapa, referente a produção/elaboração das sequências didáticas:

1. Qual a importância dessa proposta?
2. O que a equipe escolar pretende alcançar com esses momentos de estudo?
3. Quais os impactos que essa abordagem metodológica podem causar na escola em relação ao cenário atual?
4. Quais os impactos da proposta sobre a comunidade escolar externa à escola?

COMO APLICAR O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM?*

*(*Roteiro elaborado pela Revista NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01/02/2019)*

Ensinar de maneiras diferentes, ouvir os alunos e engajar os estudantes são os três princípios da metodologia. Confira:

1. **Múltiplas formas de apresentação:** Para potencializar a aprendizagem, o aluno precisa acessar diferentes apresentações do conteúdo. Assim, tente ensinar de diferentes formas o mesmo assunto.
2. **Múltiplas representações da aprendizagem:** Crie oportunidades para os alunos expressarem a aprendizagem, com o objetivo de compreender o que e como eles estão aprendendo.
3. **Múltiplas formas de engajamento:** Para aprender, é preciso que o aluno entenda a importância de adquirir esse conhecimento. Para tal, o professor precisa encontrar meios para motivar e engajar os alunos em prol da aprendizagem.

PASSO A PASSO PARA PLANEJAR*

*(*Roteiro elaborado pela Revista NOVA ESCOLA, Ed. 319, de 01/02/2019)*

Confira uma sugestão de etapas para preparar uma aula com a metodologia

1. **Diagnóstico:** Entenda as necessidades e habilidades da turma para traçar caminhos que possam promover a aprendizagem.
2. **Objetivo:** Tenha clareza do que se deseja atingir naquela aula. Só então pense na forma de ensinar.
3. **Questionamento:** Pergunte-se: o conteúdo está sendo dado de diferentes formas? Há oportunidades para o aluno representar a aprendizagem dele de diferentes formas? Quais estratégias motivaram o envolvimento na aula? Como vou avaliar a aprendizagem?

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para auxiliar na elaboração de Sequências Didáticas aplicada na perspectiva do DUA, disponibilizamos uma Produção Educacional elaborada a partir da Dissertação de Mestrado da professora Débora Pimentel Pacheco.

O material está disponível no link abaixo:

<http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2547/2/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Educacional%20D%C3%A9bora%20Pimentel%20Pacheco.pdf>

ALGUNS MATERIAIS DE APOIO PARA LEITURA

- Manual do Desenho Universal para Aprendizagem
<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>
- Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas
<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38148/19305>
- Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DBllhcXKHuUJ:revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>
- Como ser inclusivo desde o planejamento?
https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento?fbclid=IwAR0FmEV34uqnTnpYkIQD5K7EAWJRHOr1jxEBobVBmozvuU9A0hLin-JdoQ&utm_campaign=Revista_Digital_seguidores_ne&utm_content=planejamento-inclusivo&utm_medium=social&utm_source=facebook

AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

Acontecerá ao longo de todo o processo, por meio do compartilhamento de experiências, sempre conduzido pelo professor da sala de recursos, onde os demais educadores terão a oportunidade de expor suas opiniões e sanar dúvidas.