



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS BASEADAS
NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS BASEADAS
NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Célia Regina Vitaliano

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Prais, Jacqueline Lidiane de Souza.

Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem : uma pesquisa colaborativa / Jacqueline Lidiane de Souza Prais. - Londrina, 2020.
300 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Educação Inclusiva - Tese. 3. Prática Pedagógica - Tese. 4. Pesquisa colaborativa - Tese. I. Vitaliano, Célia Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
PRÁTICAS INCLUSIVAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA
A APRENDIZAGEM:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -
UFMS

Prof. Dr^a. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Prof. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de dezembro de 2020.

À maior riqueza da minha vida, Felipe. Foi comigo ainda na barriga, depois em meu colo e agora ao meu lado. Juntos nesse percurso de quatro anos, nos permitimos conhecer, aprender e crescer.

Aos pedagogos, professores e licenciandos que, contra maré, lutam e se movem para que a educação inclusiva seja uma prática. Àqueles que se dispõem ao fascínio de humanizar e serem humanizados durante a encantada missão de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades, bênçãos e presença constante ao longo de meu percurso pessoal, acadêmico e profissional.

Ao meu filho, que cresceu juntamente comigo nesse percurso formativo do doutorado. Estar ao seu lado foi enriquecedor e me motivou a um sentido na luta de uma educação para todos e para cada um.

Ao meu amigo, parceiro e esposo Douglas Prais, um agradecimento especial, pelo amor confiado a mim, pela compreensão, pelo apoio e pela torcida desde o processo de seleção do doutorado.

À querida Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano, minha orientadora, que me ofereceu a oportunidade de desenvolver o projeto de pesquisa, quando ele era apenas um planejamento repleto de metas. De mãos dadas contribuiu durante este caminho de formação colaborativa para a educação inclusiva e formação pessoal, acadêmica e profissional. Sou grata a ela, pelos ensinamentos repletos de sabedoria e de discernimento.

Ao meu pai Airton, minha mãe Rosângela, meu irmão Alisson e minha irmã Camilli, que, mesmo sem entenderem os encaminhamentos da pesquisa, estavam sempre ao lado oferecendo suporte e apoio para me dedicar aos estudos, torcendo pelo meu sucesso e pelo reconhecimento de minha atuação profissional.

À família Souza, Moreira e Prais pela compreensão nos momentos de ausência familiar e apoio nos estudos.

Aos meus eternos professores da Escola Municipal “Edgard Galafassi”, do Colégio Estadual “Dulce de Souza Carvalho”, do Colégio Estadual Cristo Rei, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio (UENP/CP), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina (UTFPR/LD) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que fizeram parte de minha formação acadêmica e se tornaram exemplos profissionais para trilhar novos caminhos. Sou grata a todos e a cada um de vocês.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação para Inclusão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela colaboração, pela

parceria e pelo incentivo ao espírito investigativo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo e apoio financeiro a esta pesquisa, propiciando melhores condições de estudo e de dedicação ao processo de sua efetivação.

À Secretaria Municipal de Educação pelo acolhimento da pesquisa, pelo incentivo e pelo apoio institucional.

Aos professores: Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero, Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa e Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini, que aceitaram o convite de compor a banca de qualificação e de defesa, bem como, a Prof. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira Meletti, pela participação na banca de qualificação. Agradeço a todos pelas primorosas contribuições e pelas considerações que favoreceram o aprimoramento desta tese.

Às professoras colaboradoras, que se engajaram nesse processo formativo e colaborativo, possibilitando uma riqueza de reflexões e de experiências. Agradeço a cada uma pela participação, pelo comprometimento e pelas preciosas contribuições nesta pesquisa. Quão importante foi tornar-se parte de uma instituição e esperar com todos pelo aprimoramento da prática pedagógica.

Aos colegas licenciandos e licenciados, mestres e mestrandos, doutores e doutorandos, que vivenciaram esse processo de formação de doutoramento. Agradeço pela parceira nos artigos científicos e nos eventos, pela cumplicidade nos momentos de angústia e de insegurança, pelo apoio, pelas risadas, pelas partilhas, pelos encontros recheados de bolos, de pão de queijo, de café e de muita aprendizagem.

Aos meus amigos, obrigada! Em especial, agradeço o carinho e a atenção das minhas amigas Flaviane, Adriana e Janaína, que solidárias, ouviram os desabaços, as angústias, as alegrias e as superações diante de cada desafio. Divido com vocês esta experiência e alegria.

Enfim, ao final de tudo, como é bom dizer obrigada e sentir gratidão!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2003)

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A formação de professores e a reorganização do ensino são condições essenciais para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, a proposta de organização curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciada para efetivação da educação inclusiva. Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Participaram do processo, treze professoras colaboradoras. O método adotado foi a pesquisa colaborativa e a coleta dos dados se deu em quatro fases: a sensibilização das docentes; o levantamento das necessidades formativas dos docentes; o desenvolvimento de um programa de formação e; a avaliação final, por meio de entrevistas, observações em sala de aula, ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento e participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula, com gravação em áudio de todas as sessões desenvolvidas. O tratamento dos dados efetivou-se por meio da análise de conteúdo e de episódios. Os resultados foram organizados em categorias, conforme as quatro fases de coleta de dados da pesquisa. Após o aceite de todas as professoras e reconhecimento da importância da proposta, foram levantadas as seguintes necessidades de formação: a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE; c) Planejamento do ensino; d) Prática pedagógica, que representaram as necessidades formativas das docentes, os quais compuseram os conteúdos trabalhados no processo de formação. No desenvolvimento do processo de formação com foco no planejamento de ensino e na prática pedagógica, a partir do DUA, as professoras colaboradoras passaram a planificar os princípios na prática pedagógica, elaboraram atividades adequadas, bem como, utilizaram recursos didáticos que favoreceram à aprendizagem de todos os alunos. Foram constatadas contribuições advindas do processo formativo por meio das mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das docentes. Evidenciou-se o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras colaboradoras, não somente em relação aos alunos com NEE, mas no favorecimento do ensino visando à aprendizagem de todos os estudantes. De modo geral, os resultados reafirmam as potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação das docentes, bem como, evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para práxis inclusiva atendendo às necessidades vivenciadas pelas professoras colaboradoras em seu contexto de trabalho. Esperamos que as evidências desta pesquisa possam subsidiar políticas de formação docente, contemplando os conhecimentos e as possibilidades de aplicação do DUA associado à pesquisa colaborativa nos diferentes níveis de ensino, a fim de favorecer a melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica. Desenho Universal para a Aprendizagem. Pesquisa colaborativa.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Teacher education for the development of inclusive practices based on the Universal Design for Learning: Collaborative Research.** 2020. 300 p. Doctoral Dissertation (Doctor's Degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Teacher education and reorganization of teaching are essential conditions for promoting inclusive pedagogical practices. In that context, the proposed curriculum organization of the Universal Design for Learning (UDL) has been referenced for the realization of inclusive education. This research had the general objective of analyzing the development of a process of continuous in-service education based on the UDL, carried out with the teachers of a school active in the initial years of Primary Education, through a collaborative research aimed at improving the process of inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). Thirteen teachers took part in the process. The method adopted was the collaborative research and the collection of data took place in four stages: the awareness of the teachers; the survey of teachers' education needs; the development of an education program and the final evaluation, through interviews, classroom observations, study cycles, reflective practices, planning and collaborative participation of the researcher in the classroom, with audio recording of all the sessions developed. The treatment of the data was carried out through the analysis of content and episodes. The results were organized into categories, according to the four stages of research data collection. After the acceptance of all the teachers and recognition of the importance of the proposal, the following education needs were raised: a) Conception of inclusive education; b) Education for the organization of pedagogical practices with SEN students; c) Teaching planning; d) Pedagogical practice, which represented the education needs of the teachers, who composed the contents worked in the education process. In the development of the education process focused on the teaching planning and pedagogical practice, from the UDL, the collaborating teachers started to plan the principles in the pedagogical practice, elaborated adequate activities, as well as used didactic resources that favored the learning of all the students. Contributions coming from the educational process were verified through the changes occurred in the class plans and in the effective pedagogical practices of the teachers. The improvement of the pedagogical work developed by the collaborating teachers was evident, not only in relation to the students with SEN, but in the favoring of the teaching aiming at the learning of all the students. In general, the results reaffirm the potential of collaborative formation that promoted a change effect in the teachers' performance, as well as the importance of the UDL as an educational content for inclusive praxis, meeting the needs experienced by the collaborating teachers in their work context. We hope that the evidence of this research can support policies for teacher education, considering the knowledge and possibilities of UDL application associated with collaborative research at different levels of teaching, in order to encourage improvement in the quality of teaching and, consequently, learning for all students.

Keywords: Teacher education. Inclusive Education. Pedagogical Practice. Universal Design for Learning. Collaborative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Delimitação do tema de estudo.....	28
Figura 2	Níveis de planejamento conforme Libâneo (2012).....	33
Figura 3	O cérebro e a aprendizagem.....	38
Figura 4	Processo de planejamento das aulas em uma perspectiva inclusiva	41
Figura 5	Princípios básicos do DUA para o planejamento docente na perspectiva Inclusiva.....	43
Figura 6	Diagrama da sala de aula do 2ºB da escola	55
Figura 7	Diagrama da escola	56
Figura 8	Síntese dos procedimentos da Fase 1	67
Figura 9	Síntese dos procedimentos da Fase 2.....	68
Figura 10	Síntese dos procedimentos Fase 3.....	71
Figura 11	Síntese dos procedimentos da Fase 4.....	80
Figura 12	Utilização do protocolo de registro das observações em sala de aula nas fases da pesquisa.....	84
Figura 13	Aspectos contemplados nas questões norteadoras para as práticas reflexivas utilizadas na fase 3.....	86
Figura 14	Registro do planejamento P2A.....	106
Figura 15	Registro do planejamento P2B.....	107
Figura 16	Registro de planejamento – P4A - 26/03/2019.....	108
Figura 17	Espiral reflexiva ampliada	119
Figura 18	Mapa conceitual elaborado coletivamente sobre Educação Inclusiva	124
Figura 19	Esquema: documentos orientadores para o trabalho pedagógico	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sugestões para organização de escolas inclusivas	32
Quadro 2	Diretrizes e pontos de verificação do DUA.....	44
Quadro 3	Codificação das professoras colaboradoras	57
Quadro 4	Caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa	58
Quadro 5	Caracterização dos alunos PAEE	61
Quadro 6	Caracterização dos alunos em processo de avaliação das NEE ..	63
Quadro 7	Descrição dos alunos atendidos pelas professoras selecionadas para 3ª fase da pesquisa.....	72
Quadro 8	Cronograma detalhado dos ciclos de estudos	74
Quadro 9	Cronograma semanal de realização dos procedimentos da Fase 3	79
Quadro 10	Elementos estruturantes do registro das notas de campo	82
Quadro 11	Síntese dos procedimentos metodológicos realizados.....	87
Quadro 12	Frequência de encontros e/ou de ações desenvolvidas durante a Pesquisa	87
Quadro 13	Detalhamento da frequência de ações desenvolvidas por colaboradora na 3ª fase	88
Quadro 14	Síntese dos objetivos, procedimentos e tratamento dos dados realizados em cada fase da pesquisa	91
Quadro 15	Conteúdos padronizados do Ensino fundamental I - ano de 2019	
Quadro 16	Reescrita de plano de aula após a observação em sala de aula	109
Quadro 17	Caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras durante as aulas observadas na fase 2	113
Quadro 18	Categorização dos dados da fase 3 da pesquisa	120
Quadro 19	Exemplo de cronograma semanal de realização da participação colaborativa, práticas reflexivas e planejamentos colaborativos	153
Quadro 20	Proposta de planejamentos elaborados individualmente por P2B, P4A e P5A.....	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Alunos em processo de avaliação
CAST	Center for Applied Special Technology
CCHE	Centro de Ciências Humanas e Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM – T1	Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1
TCLE	Termo Consentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UDL	Universal Design for Learning
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VISIAUDIO	Centro de Atendimento Especializado em deficiência auditiva e deficiência visual

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1	PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
2.2	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	35
2.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3	MÉTODO	53
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2	LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	54
3.3	COLABORADORES DA PESQUISA	57
3.4	PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA COLETA DE DADOS.....	65
3.4.1	Procedimentos De Seleção Do Lócus Da Pesquisa E Das Docentes (Professoras Colaboradoras).....	65
3.4.2	Procedimentos Da Fase 1: Sensibilização Das Docentes	66
3.4.3	Procedimentos Da Fase 2: Levantamento Das Necessidades Formativas.....	68
3.4.4	Procedimentos Da Fase 3: Desenvolvimento Do Processo De Formação	71
3.4.5	Procedimentos Da Fase 4: Avaliação.....	79
3.5	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	81
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS.....	88
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA COMPREENSÃO DOS DADOS CATEGORIZADOS	93
4.1	FASE 1: SENSIBILIZAÇÃO DAS DOCENTES PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA.....	93
4.2	FASE 2: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS.....	99

4.3	FASE 3: PROCESSO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA	119
4.4	FASE 4: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	223
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICES	262
	APÊNDICE A Roteiro de entrevista inicial com professor da classe comum	263
	APÊNDICE B Roteiro de entrevista inicial com gestão escolar	267
	APÊNDICE C Roteiro de entrevista inicial com supervisora pedagógica.....	269
	APÊNDICE D Roteiro de entrevista inicial com orientação pedagógica.....	272
	APÊNDICE E Roteiro de entrevista inicial com professor da Sala de Recursos Multifuncionais.....	275
	APÊNDICE F Roteiro de entrevista inicial com professor de apoio ...	279
	APÊNDICE G Protocolo de registro das observações em sala de aula	283
	APÊNDICE H Roteirização para a análise do planejamento.....	283
	APÊNDICE I Roteirização para o planejamento colaborativo.....	285
	APÊNDICE J Questões norteadoras para o desenvolvimento de práticas reflexivas.....	287
	APÊNDICE K Roteiro de entrevista final.....	288
	ANEXOS	289
	ANEXO A Plano de aula feito por P2B subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem	290
	ANEXO B Plano de aula feito por P4A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem	293

ANEXO C	Plano de aula feito por P5A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem	297
---------	--	-----

APRESENTAÇÃO

Em 2016, após minha banca de defesa do mestrado, chegou até mim uma colega de trabalho com o questionamento de quando teria sido meu primeiro contato com uma pessoa com deficiência e se esse seria o motivo que me motivou a fazer pesquisas na área da Educação Especial. Naquela oportunidade, fiquei pensativa e procurei dar uma resposta plausível, mas sabia que aquela pergunta merecia um retorno a minha trajetória de vida e uma percepção de quantas oportunidades tive para (re)conhecer as potencialidades e as singularidades de pessoas com deficiência.

E, em meio às lembranças e percepções de memória, retornei ao passado. Morávamos no Sítio Fugita, no distrito de Congonhas, convivi desde meu nascimento com dois tios com deficiência física. Não me lembro de ter questionado meus pais sobre as condições físicas deles. Mas, me recordo de ouvir toda família incentivando e elogiando meus tios que, diante das barreiras arquitetônicas e atitudinais, mostravam suas capacidades. Ao ingressar na vida escolar, minha professora do primeiro ano possuía deficiência física. Sempre muito preocupada com a aprendizagem dos alunos, ensinava com cuidado a escrita de cada palavra, ajudava a organizar as ideias para escrever textos “caprichados”, como dizia ela.

Após a conclusão do Ensino Fundamental, ingressei no curso de formação docente em nível médio. Logo no primeiro ano do curso, me inquietei com as discussões advindas da disciplina de Concepção Norteadoras da Educação Especial e com nossos vizinhos de prédio escolar: alunos da escola de educação básica na modalidade de Educação Especial nas aulas de Educação Física. No segundo ano do curso, tive a oportunidade de visitar essa escola e entender as atividades que eram desenvolvidas, os objetivos, os atendimentos especializados que eram ofertados, afinal, a professora que nos guiou se preocupava em mostrar as potencialidades daqueles alunos.

Entre os anos de 2005 a 2007 e 2011 a 2013, no exercício profissional como estagiária e professora, respectivamente, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e, concomitantemente, em 2013, como docente em uma instituição privada de Educação Infantil e em um programa de alfabetização de jovens e adultos, me deparei com discussões e angústias dos meus colegas

professores quanto à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e à formação dos profissionais da educação sobre esse tema.

No período em que atuei como docente na Educação Infantil, na rede pública, houve a inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na turma de berçário. As atividades de estimulação promoviam a participação dela junto aos demais alunos e eu percebia que havia um empenho de todos os envolvidos em fazer com que ela participasse das propostas feitas, tanto pela turma quanto pela instituição.

Nesse percurso e nas relações profissionais, percebi diversas inquietações nos ambientes escolares sobre: será que realmente dá certo incluir alunos com deficiência aqui com os demais? Como promover uma educação inclusiva que assegure a aprendizagem dos alunos? Como organizar atividades inclusivas? Tais questões eram levantadas em debates: ora a educação inclusiva é possível, ora impossível e inalcançável, e ainda aqueles que defendiam a inclusão educacional, mas reconheciam que o contexto escolar não oferecia condições adequadas para sua consolidação.

Ao cursar Pedagogia, realizei um trabalho de conclusão de curso voltado para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) problematizando o contexto da medicalização e do diagnóstico, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Atenção. Este estudo foi mobilizado com base nos estágios supervisionados em que alunos estavam sendo diagnosticados e tomavam Ritalina para sanar problemas comportamentais de sala de aula. No entanto, estes estudantes do Ensino Fundamental foram meus alunos na Educação Infantil e algo me chateou: “Olha este aluno não faz nada! Não se preocupe com ele, só com os demais”. Conseqüentemente, relembrei os momentos em que fui professora daquele aluno e não concordava com aquela situação. Desenvolvi minha intervenção pedagógica, na qual o aluno participou das atividades propostas e a professora supervisora me parabenizou pela organização das atividades pedagógicas que atendeu aos diferentes níveis de alfabetização da turma, pela preocupação com a aprendizagem de todos, pelo empenho e pelo compromisso com toda turma, em especial. Ela comentou que o referido aluno em suas aulas não participava de quase nada.

Talvez este tenha sido um dos maiores gatilhos para que despertasse minha luta pela formação docente para a organização de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na especialização em Educação Especial Inclusiva, realizei uma pesquisa sobre a organização da atividade de ensino na classe especial a partir de entrevistas com duas docentes que atuavam no município, que avaliaram a prática pedagógica e as barreiras do currículo para que os seus alunos fossem incluídos no ensino regular. Na minha segunda especialização, em Políticas Públicas para a Educação, desenvolvi uma pesquisa acerca da compreensão dos acadêmicos de Pedagogia diante dos conceitos de inclusão total e de inclusão responsável. Os resultados evidenciaram que demonstravam insegurança frente ao desafio de incluir alunos com público-alvo da Educação Especial e indicavam a necessidade de, durante a formação inicial, estudar sobre as práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Após essas duas especializações, cursei duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ambas na linha de Educação Especial, que enriqueceram minha formação para a educação inclusiva e fortaleceram o desejo de desenvolver um estudo mais profundo nesta área.

Na continuidade das experiências profissionais, no ano de 2014, assumi aulas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Centro de Ciências Humanas e Educação (CCHE), junto ao curso de Pedagogia. Durante as aulas, fui questionada pelos licenciandos sobre a necessidade de formação para inclusão, de aprofundamento em conteúdo específico e de propostas condizentes com a prática pedagógica inclusiva.

Pautada nessas questões, pesquisei sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, para inclusão, bem como, a respeito dos princípios inclusivos articulados ao planejamento de atividades pedagógicas nesse processo educacional, subsidiado por uma perspectiva que respondesse a esses anseios. Para tanto, encontrei um referencial - os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - que respondeu a tal questionamento e que serviu como base de fundamentação da investigação formativa.

O projeto de pesquisa que almejava este referencial formativo foi acolhido por meu orientador Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa que, além de cumprir

com seu papel profissional na condução de sua orientanda de mestrado, ofereceu suporte e apoio para que essa proposta fosse concretizada. Desenvolvi esta proposta didática formativa com licenciandas do curso de Pedagogia durante o Mestrado em ensino na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Londrina, o qual culminou na dissertação (PRAIS, 2016) e, posteriormente com a publicação de um livro (PRAIS, 2017). Essa dissertação, pautada nos princípios do DUA, foi resultado do esforço para constituir um referencial para formação docente.

Durante o programa de mestrado, atuei como docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Londrina e ministrei oficinas para docentes da Educação Básica e Educação Superior, sobre a elaboração de recursos didáticos e atividades na perspectiva inclusiva. O desenvolvimento desses trabalhos demonstrou, mais uma vez, que os licenciandos e os licenciados ao eliminarem a barreira atitudinal aprenderam juntos a identificar as dificuldades e as potencialidades de cada um, e elaboraram colaborativamente recursos e atividades que qualificaram o processo de aprendizagem de todos.

Ao perceber que tive várias experiências de sucesso ao ensinar e de aprender com pessoas com deficiência, causaram-me espanto as dificuldades e a exclusão das crianças durante o período de escolarização. Acredito que esta preocupação com a inclusão esteja relacionada às oportunidades enriquecedoras que tive em conhecer as possibilidades e as potencialidades das pessoas com deficiência no contexto regular de ensino. Tais experiências é o que me impulsiona a lutar e contribuir para que este processo se consolide nas instituições de ensino regulares.

Nesse contexto, motivei-me a participar de um programa de doutoramento e, para ele, apresentei um projeto vinculado ao processo de formação continuada colaborativa a serviço de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como suporte teórico e prático os princípios do DUA. Essa proposição de estudo foi acolhida por minha orientadora Prof^a. Dra. Célia Regina Vitaliano que evidenciou a relevância dessa pesquisa no âmbito acadêmico e social. Conjuntamente, as orientações e as supervisões do estudo, a participação e o envolvimento dos pesquisadores no Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão favoreceram o espírito investigativo, a práxis inclusiva e a análise de cada fase da pesquisa.

Desse modo, este texto de apresentação traça um conjunto de aprendizagens que foram sendo apropriadas durante minha formação pessoal, acadêmica e profissional, constituindo-se como diretrizes de meu comprometimento como professora e pesquisadora na área da Educação, com o olhar voltado para todos e, para cada um em particular, sustentado por uma sólida formação teórica e prática.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional se baseia na implementação de ações que visam assegurar o direito de todos à educação (UNESCO, 1994). No Brasil, este direito foi fixado na sétima Constituição Federal (BRASIL, 1988) e tem enfrentado, desde então, o desafio de legitimar este direito nas escolas. O processo de consolidação da educação inclusiva em nosso país segue determinações externas, advindas de acordos mundiais firmados por meio de declarações. Dentre elas, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Conforme as declarações supracitadas os países signatários firmaram o compromisso de uma reforma nos modos de se organizar a escolarização dos alunos com NEE e, principalmente, considerar a classe comum como o local mais adequado para sua aprendizagem e, sobretudo, que a escola dever se organizar e se adaptar para atender todas as necessidades de seus alunos.

Para tanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prevê que a inclusão deve se dar pela satisfação das necessidades de aprendizagem por meio de um programa educacional preocupado com a organização do ensino, no qual as estratégias seriam adequadas para aprendizagem de uma diversidade de alunos, que podem, de modo temporário ou permanente, apresentar Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a qual “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3). Desse modo, identificamos que a declaração (UNESCO, 1994) entende o grupo público-alvo da educação inclusiva de maneira mais ampla, considerando como foco os alunos que apresentam alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem, - com NEE - reconhecendo que cada um possui singularidades e especificidades em desenvolvimento.

No caso do Brasil, percebemos que houve uma redução da proposta de educação inclusiva disposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). As políticas educacionais brasileiras restringem o foco da educação inclusiva a um grupo de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE), desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva

inclusiva publicada em 2008. Dessa forma, apenas esse grupo recebe apoio para sua inclusão escolar. De certo modo, as políticas denominadas inclusivas no Brasil, especialmente após 2008, se restringiram aos alunos que tradicionalmente foram atendidos pela educação especial de modo segregado.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva publicada (BRASIL, 2008) define como os alunos PAEE: os alunos com deficiência, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Ainda, destacamos que no estado do Paraná, conforme a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação, em seu Art. 11 considera os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) também PAEE. A esse público-alvo é assegurado um conjunto de suportes, serviços e apoios educacionais especializados ofertados pela educação especial que visam a complementar e/ou suplementar a inclusão dos alunos no contexto regular de ensino (BRASIL, 2008).

Tendo em vista, que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera como alvo das políticas inclusivas os estudantes que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem, adotamos como foco deste estudo a formação de professores com o intuito de favorecer o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com NEE em conformidade com a Declaração (UNESCO, 1994) e pelo aporte teórico adotado e defendido, a abordagem curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Partindo do pressuposto de que o DUA surgiu com a preocupação de favorecer a aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, aos poucos, passou a ser considerado uma proposta de planificação do ensino que favorecesse a aprendizagem de todos os alunos, buscou-se uma pesquisa nesse sentido.

Salientamos que os alunos PAEE, geralmente apresentam NEE, mas nem todos eles com NEE são considerados PAEE. Portanto, o processo inclusivo de identificação, de avaliação e de satisfação de suas necessidades educacionais de aprendizagem independe do diagnóstico clínico que, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva publicada em 2008, confere, dentre outros aspectos, direitos aos alunos ditos “laudados” e de “inclusão”, ter atendimento educacional especializado. Defendemos que o direito à educação de qualquer estudante precede à existência de laudo ou avaliação psicopedagógica,

pois estes documentos validam uma condição e apresenta informações clínicas do aluno e não corresponde a uma determinação ou orientação ao campo pedagógico. De tal modo, a educação inclusiva tem como ponto de partida que a educação é um direito fundamental de todos (CAPELLINI; FONSECA, 2017) e sua finalidade é promover e atender às necessidades de aprendizagem de todos e de cada um no contexto regular de ensino. Diante disso, destacamos que a inclusão educacional exige que a escola ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem de todos os alunos.

Percebemos que a proposta de implementação da educação inclusiva desencadeou inúmeras preocupações e inquietações para sua efetivação, para além das intenções legais. A inclusão educacional representa, em linhas gerais, um desafio para o sistema de ensino brasileiro. Em outras palavras, mesmo havendo o reconhecimento do direito de todos à educação, tendo uma legislação que o assegura, sua consolidação plena não se efetiva. Lustosa (2019, p.115) comenta que “a inclusão imprime na contemporaneidade a marca dos direitos humanos como algo tangível e, ao mesmo tempo, etéreo, pois observa-se que há certa ambiguidade entre o discurso e a prática”.

Um dos pontos que dificultam este processo de assegurar o direito de todos à educação é a carência nos modos formativos, pois estes parecem não surtir efeito para mobilizar os professores para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva de modo a favorecer a inclusão de todos os alunos. Tal premissa corrobora com os estudos desenvolvidos na área da formação docente para a inclusão educacional (ROSA, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019; PINTO; AMARAL, 2019). Tais pesquisas evidenciam que da maneira com a qual a formação docente vem sendo desenvolvida repercute pouco ou nada em práticas pedagógicas condizentes com os princípios inclusivos.

Portanto, Mendes (2010) e Heredero (2018) enfatizam ser urgente uma formação pedagógica dos professores pensada na e para a inclusão escolar. Esclarecemos ainda, que admitimos nesta pesquisa como professores, todos os docentes que atuam na escola, tanto os que estão em sala de aula, na equipe pedagógica, como orientador ou supervisor ou pedagogo, como também aqueles que estão na gestão escolar (diretor).

Segundo Omote (2013) e Heredero (2018), a formação de professores é um dos pilares para consolidação da educação inclusiva, pois o

professor é o profissional que atua diretamente com os alunos. Omote (2013) considera que dependendo da maneira como o professor organiza sua prática pedagógica, ele promoverá ou não o acesso à aprendizagem dos discentes. Somado a isso, corroboramos com Heredero (2018), de que os planejamentos desenvolvidos dentro de uma escola são mecanismos legitimadores da autonomia das instituições de ensino que podem assumir seu compromisso com a inclusão educacional e repensar um currículo para todos.

Adicionalmente, Rodrigues (2006) problematiza a possibilidade da existência de uma escola inclusiva em uma sociedade excludente. Diante desse contexto, é preciso reconhecer que a escola faz parte desta sociedade e, historicamente, se organizou de modo “indiferente às diferenças” (DALL’ACQUA; VITALIANO, 2010, p.25).

Desse modo, entendemos que uma escola pode não ser, mas pode tornar-se inclusiva, desde que esteja disposta a mudanças que pressupõem a reorganização estrutural, física, humana, cultural, pedagógica e prática que garanta o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos. Sobre essa questão Dall’Acqua e Vitaliano (2010, p. 26) analisam que “[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas constitui-se em um processo sempre inacabado, assim como o próprio conceito de inclusão, visto que seus limites esbarram, especialmente, em nossa estrutura social e econômica”.

Face ao pressuposto de que as escolas podem desenvolver o processo de inclusão dos alunos NEE aproximando-se ao máximo do objetivo de garantir-lhes o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico, consideramos que uma condição fundamental para a efetivação desse processo é a formação docente para o planejamento do ensino na perspectiva inclusiva. Muito embora saibamos que muitos outros fatores são importantes, quando nos referimos a tal processo vale ressaltar a relevância da formação do professor para protagonizar as ações advindas de tais planejamentos. Rodrigues (2006) afirma que a formação docente para favorecer a inclusão dos alunos com NEE e o processo de inclusão deve começar na formação inicial, mas precisa ser delineada e desenvolvida ao longo da formação continuada e em serviço.

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço traz uma valorização da escola como lugar privilegiado de aprendizagem, não em detrimento

à formação científico-acadêmica, mas como um local propício a unir a prática e se efetivar a ciência pedagógica.

Dado esse contexto, a presente pesquisa foi motivada pelo interesse em desenvolver um processo de formação continuada a serviço de professores atuantes, nos anos iniciais do ensino regular, visando ao aprimoramento da forma que realizavam seu planejamento de ensino e a sua prática pedagógica junto aos alunos com NEE, por meio da aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Por sua vez, esse interesse derivou dos resultados do estudo realizado por Prais (2016), o qual foi desenvolvido com estudantes do curso de Pedagogia por meio de um curso de extensão, utilizando os princípios do DUA como base para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. Essa investigação propiciou a identificação de que: (i) a inclusão educacional depende do planejamento de atividades adequadas e; (ii) os princípios do DUA permitem a organização de atividades pedagógicas inclusivas e, por sua vez, corroboram para a formação docente para a inclusão educacional como conteúdo e como prática pedagógica, adequados à satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos

Tal proposta se alinha aos anseios legislativos nacionais e municipais no contexto das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, meta 8) e do Plano Municipal de Educação (PARANÁ, 2015, meta 4) que dizem respeito à formação docente para constituir uma prática pedagógica inclusiva.

A partir dessas análises, o problema deste estudo se constituiu na seguinte questão: de que maneira um processo de formação continuada em serviço fundamentado nos princípios do DUA, realizado junto a professores de uma escola regular, por meio de uma pesquisa colaborativa, poderia favorecer o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com NEE?

Este estudo parte da hipótese de que um processo formativo realizado por meio de uma pesquisa colaborativa, junto aos professores de uma escola, utilizando como subsídio teórico o DUA proporcionará aos docentes uma formação que favoreça o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Ao considerar tal problema, estabelecemos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço

fundamentado no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Considerando as características metodológicas desta pesquisa (IBIAPINA, 2008) e o delineamento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, a saber:

- ✓ Sensibilizar as professoras diante dos objetivos de um programa de formação docente para o planejamento de ensino e a prática pedagógica inclusiva;
- ✓ Identificar as necessidades formativas das professoras de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao planejamento de ensino e à prática pedagógica para favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE;
- ✓ Propiciar oportunidades de estudos teóricos acerca dos temas considerados relevantes para o grupo de professoras;
- ✓ Promover oportunidades às professoras colaboradoras de refletirem sobre suas ações pedagógicas visando ao seu aprimoramento;
- ✓ Planejar, em consonância com as professoras colaboradoras, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, tendo como subsídios os princípios do Desenho do Universal para a Aprendizagem (DUA), visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;
- ✓ Apoiar a implementação das práticas pedagógicas para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos fundamentadas no DUA;
- ✓ Avaliar os efeitos advindos do processo formativo subsidiado pelo DUA, realizados por meio dos procedimentos desenvolvidos baseados na proposta da pesquisa colaborativa.

Considerando esses objetivos, a presente tese foi organizada em quatro seções: referencial teórico, método, resultados e discussão e considerações finais.

Na seção do referencial teórico, abordamos os seguintes temas: pressupostos da educação inclusiva; princípios norteadores do Desenho Universal para a Aprendizagem; formação docente para a organização da prática pedagógica inclusiva.

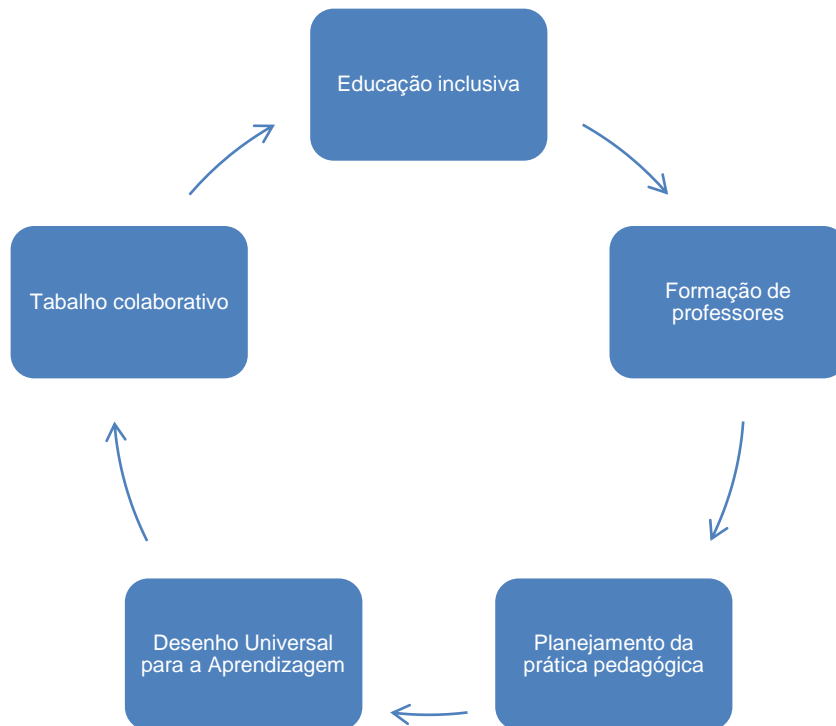
Na seção referente ao método, apresentamos a caracterização da pesquisa; local de desenvolvimento do programa de formação; os seus colaboradores; os procedimentos e os instrumentos adotados para coleta de dados nas quatro fases do seu desenvolvimento; e o tratamento dos dados. Na terceira seção, referente aos resultados e discussão, analisamos os dados das quatro fases do estudo visando à compreensão dos dados por meio de categorias. E, finalmente, na quarta seção, apresentamos as considerações finais, com base nos aspectos significativos constatados a partir do seu desenvolvimento.

Compreendemos que a inclusão de alunos com NEE nas classes comuns, nos diferentes níveis de ensino, prescinde da formação de todos os docentes das escolas, sendo aqueles que atuam como regentes e apoio em sala de aula, e como gestores escolares e membros da equipe pedagógica das escolas para o desenvolvimento de tal processo. Partindo dessa premissa, defendemos a tese de que o desenvolvimento de um processo formativo, realizado por meio de uma pesquisa colaborativa, tendo como subsídios teóricos os fundamentos do DUA favorecerá aos professores que desenvolvam o planejamento das atividades, a organização e a elaboração de recursos pedagógicos, bem como, uma prática pedagógica que promova o atendimento das NEE dos alunos. Desse modo, este estudo tem como foco apoiar os professores no atendimento a todos os alunos, sobretudo àqueles que apresentam, por qualquer motivo, dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos acadêmicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, evidenciamos o referencial teórico adotado para subsidiar esta pesquisa. Na Figura 1, ilustramos os recortes temáticos feitos neste estudo.

Figura 1 - Delimitação do tema de estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Assim, a seguir apresentamos os pressupostos que alicerçaram esta pesquisa: a educação inclusiva, a abordagem curricular dos princípios do DUA, como subsídio do planejamento à prática pedagógica inclusiva e, a formação docente continuada e colaborativa que precede à efetiva inclusão escolar.

2.1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, é descrita a discussão sobre os pressupostos da educação inclusiva. De tal modo, sublinhamos indicativos frente ao direito de todos à educação e a necessidade de remoção de barreiras para a inclusão do aluno com

NEE. Além disso, apresentamos aspectos pedagógicos a serem considerados na organização de escolas em uma perspectiva inclusiva.

De acordo com Lustosa (2019), a educação inclusiva carrega consigo as marcas históricas de avanços e de recuos nos processos históricos e culturais em relação às práticas de paternalismo e assistencialismo que visam unicamente ao controle social e à proteção das pessoas com deficiência, mas não à sua escolarização.

De acordo com Rodrigues (2006), a educação inclusiva corresponde a um novo princípio educativo que tem como pressuposto a superação de práticas excludentes, opressoras e segregadoras no contexto regular de ensino. Partindo desse princípio, cabe às escolas se adequarem para atenderem às necessidades de aprendizagem apresentadas por todos os alunos, independentemente de suas características físicas, cognitivas, culturais, gênero, étnicas e/ou sociais. Nesse sentido, Pimentel (2012) afirma que a inclusão educacional perpassa pela mobilização dos envolvidos no ambiente escolar, para que estes possam contribuir para a aprendizagem de todos os alunos.

Acrescentamos a essa ideia, o fundamento do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva como aquele responsável pela compreensão da importância do papel de situações que estimulam e que desafiam a apropriação do conhecimento, com graus de dificuldades e de complexidade confrontando os professores e os alunos com aprendizagens verdadeiramente significativas (SANCHES; TEODORO, 2006), sem menosprezar ou limitar expectativas frente à aquisição dos conceitos pelos estudantes neste processo.

De tal modo, a educação inclusiva requer além de intenções e documentos. Sua efetivação precede de uma mudança de postura e de atitude, para acolher e oportunizar a qualidade no processo de aprendizagem. Assim, as barreiras que impedem ou comprometem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes seriam senão eliminadas, ao menos reduzidas.

Reconhecemos que para efetivar uma educação adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, é necessário se apropriar e buscar conhecimentos de diversas áreas, da Educação Especial para prover um ensino para todos e para cada um na classe comum. Embora as modificações sejam necessárias, não é possível que elas sejam realizadas mediante as regras ou normas, ou que se tenha um método específico para alunos específicos, mas sim, a

compreensão da comunidade escolar de que “precisa aprender a identificar seus problemas e necessidades, planejar soluções e construir estratégias para colocá-las em prática” (NOZI, 2017, p. 283).

Vale destacar que, para se concretizar a educação inclusiva, é fundamental que o professor compreenda sua essência e suas implicações, para que consiga se comprometer com esta proposta, ter o apoio do corpo pedagógico e, assim, possa promover práticas inclusivas em sua sala de aula (OMOTE, 2013).

Desse modo, comungamos das ideias de Mendes *et al.* (2010), de que professores da classe comum e professores especialistas da área da educação especial devam trabalhar juntos, a fim de identificar, analisar e criticar o processo pedagógico visando a práticas pedagógicas mais inclusivas. Por conseguinte, “[...] não há como incluir crianças com NEE sem o apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido” (BUENO, 1999, p. 18).

Assim, defendemos a colaboração entre a educação especial e o ensino regular, para que juntos possam promover a inclusão educacional que decorre de mudanças na estrutura física, na formação dos recursos humanos, adequação de recursos didáticos e consolidação de uma prática pedagógica que visa satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Nozi (2013, p. 52), “o trabalho coletivo, colaborativo, criativo e inovador deve ser a mola propulsora de uma escola inclusiva, pois ela depende da capacidade de se ressignificar cotidianamente para conseguir atender, de forma adequada, às necessidades de cada um de seus alunos”.

Dessa maneira, para traçar os caminhos para a organização de escolas inclusivas torna-se necessário ressignificar a cultura e as práticas escolares, a fim de remover barreiras no processo de inclusão educacional (OMOTE, 2013; VITALIANO, 2010; CAPELLINI; FONSECA, 2017; HEREDERO, 2018).

Identificamos na literatura pertinente à área da Educação Inclusiva, que uma das preocupações dos pesquisadores é investigar como as escolas têm se organizado para atender à demanda da política educacional (VITALIANO, 2010; MARIN, 2015; HEREDERO, 2018). Diante dos vários aspectos que precisam ser observados, estão a estrutura física, os recursos didáticos, os recursos humanos e as práticas pedagógicas, adequados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE matriculados nas classes comuns. Dentre esses

aspectos, sublinhamos da literatura a necessidade dos professores desenvolverem práticas pedagógicas criativas e inovadoras, bem como, estratégias de ensino diversificadas, pois para atender aos alunos, com demandas tão variadas, é preciso inventar, adequar, adaptar e inovar as práticas pedagógicas tão logo os alunos apresentem novas demandas (ROSA, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019; PINTO; AMARAL, 2019; PRAIS, 2016).

Tezzari e Baptista (2011) afirmam que os estudiosos da área da Educação Especial, ao longo de toda história, demonstraram e refutaram a tendência à simplificação e ao empobrecimento que predominavam em relação ao trabalho pedagógico destinado às pessoas com deficiência. Historicamente a Educação Especial, especialmente a oferecida nos espaços segregados, teve uma tendência a empobrecer e simplificar demais o processo de ensino e, com o movimento de inclusão, houve a preocupação em criar dispositivos mais inovadores para beneficiar o processo de aprendizagem de todos os alunos (AMARAL, 2019; ROSA, 2019).

Desse modo, foram criados dispositivos considerados inovadores, como o ensino colaborativo, que trouxe benefícios a todos os alunos e não somente àqueles com deficiência (ROSA, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019; PINTO; AMARAL, 2019). À vista disso, a inovação na educação inclusiva não está associada ao desprezo e ao que é considerado velho, mas à ressignificação do que tem sido desenvolvido e sobre o que pode ser feito para trazer mais resultados positivos para a aprendizagem dos alunos, para o trabalho dos professores e para a organização da escola.

Diante de tal cenário, há uma grande responsabilidade sobre colocar em prática os princípios inclusivos, não somente pelo professor da classe comum, mas por toda equipe escolar. A reestruturação da escola e/ou sua reorganização dependem da construção de uma cultura colaborativa e inclusiva na qual o professor pode pensar e elaborar o ensino e as estratégias em conjunto com profissionais qualificados, dentre eles o professor da educação especial (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; VIOTO, 2013; ZERBATO, 2014).

Díez (2010) traça dez caminhos, que podem ser interpretados como sugestões, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e contribuir para a organização de escolas na perspectiva educacional inclusiva, apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Sugestões para organização de escolas inclusivas

1	A equipe escolar deve compreender diversidade como uma oportunidade qualitativa e não como um problema.
2	Esse entendimento possibilita, a partir do processo de autorreflexão dos professores, a reflexão coletiva do grupo sobre suas concepções e pré-conceitos sobre as pessoas com deficiência e suas capacidades.
3	A mudança no paradigma de atendimento às pessoas com deficiência de uma perspectiva terapêutica para uma perspectiva de apoio colaborativo e inclusivo.
4	Essa organização colaborativa pode ter início a partir da reflexão dos profissionais em relação às questões como: Como a nossa escola têm organizado o atendimento aos alunos com NEE? Quem têm sido o responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos alunos com NEE? Quais ações podemos adotar para um atendimento pedagógico mais inclusivo? Identificar a ação propositiva de mudar o perfil de gestão escolar de individualizado para compartilhado, uma vez que este último modelo valoriza mais os professores e oferece a eles mais apoio e colaboração.
5	O trabalho dos professores de modo mais colaborativo e menos individualizado, pois no coletivo é mais fácil planejar e desenvolver mudanças e pensar em soluções para os problemas enfrentados.
6	Os professores devem refletir sobre suas práticas a fim de ressignificá-las em prol da melhoria da qualidade do ensino proporcionado aos alunos com NEE. Para tanto, se faz necessário que as escolas valorizem a pesquisa e a insiram na rotina escolar, pois professores pesquisadores são capazes de investigar formas de promover mudanças e colocá-las em prática com mais facilidade, além de contribuírem para o desenvolvimento profissional próprio e dos demais profissionais da escola.
7	Desenvolvimento da formação em serviço, ou seja, formação no próprio ambiente de trabalho, que parta das necessidades cotidianas dos professores para a busca de subsídios teóricos, metodológicos e materiais que possam dar suporte para as necessidades apresentadas pelo professor no decorrer da sua prática pedagógica junto aos alunos com NEE. Essa formação deve se dar pelo estabelecimento de ações de colaboração e parceria entre os professores da escola comum e profissionais competentes e aptos na formação do professor por meio da práxis.
8	Orientação para a criação de redes de escola com o objetivo comum de compartilhar experiências e planejar ações que possam torná-las mais inclusivas.
9	A escola deve estabelecer uma relação de parceria e colaboração entre as famílias, os alunos e demais agentes da comunidade escolar, uma vez que para o empenho dos professores é necessário, mas não suficiente para a organização de escolas inclusivas. Motivar as famílias e comunidade a participarem do cotidiano da escola concorre para um compromisso maior destes com a instituição. Além disso, o sentimento de comunidade é importante para promover o apoio mútuo a cada um de seus membros em prol de objetivos comuns.
10	A necessidade de promover nas salas de aulas verdadeiras comunidades de aprendizagem onde docentes têm expectativas elevadas em relação aos seus alunos, organizam atividades e recursos que atendam às especificidades destes, promovem a cooperação entre os alunos e colaboram para que sejam autônomos e agentes do próprio processo de aprendizagem.

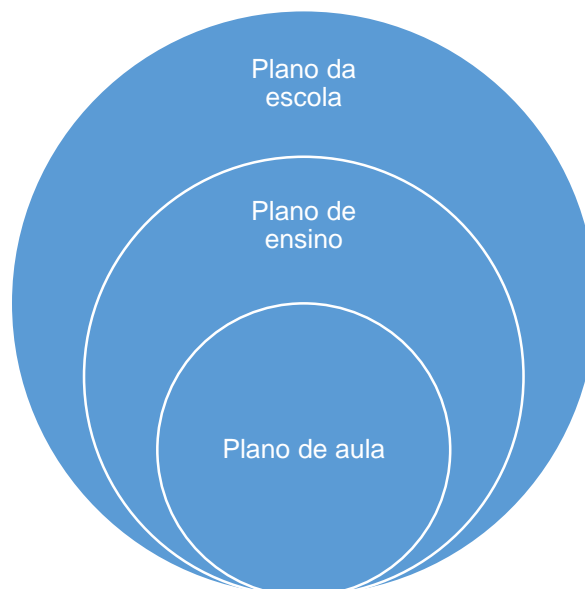
Fonte: Adaptado de Díez (2010)

Em síntese, ao assumir o compromisso de uma escola mais humana, igualitária, democrática e inclusiva e ao adotar as ações supracitadas, as instituições de ensino gradativamente vão se tornando cada vez mais aptas e seguras para atenderem a todos os alunos. Dentre as dez sugestões indicadas por Díez (2010), evidenciamos a formação em serviço, a reflexão, a colaboração, o planejamento e a prática pedagógica como termos chave na efetivação da educação inclusiva.

Desse modo, para orientar as práticas pedagógicas, o planejamento assume papel relevante para organização, análise e, assim, favorece o processo de inclusão de todos os alunos subsidiados pela reflexão e colaboração entre os professores. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) legitima a autonomia da escola em traçar o caminho que pretende trilhar em prol da qualidade de ensino (VEIGA, 1995).

Segundo Libâneo (2012, p. 222), o planejamento escolar envolve "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]" fazendo parte da docência e está articulado com o processo de ensino e de aprendizagem. O planejamento docente contempla o que, para que e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar, isto é, o conteúdo, metodologia, objetivos, alunos/turma/etapa e recursos (LIBÂNEO, 2012). Esses aspectos são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente. Somado a isso, Libâneo (2012) aponta que o planejamento possui três níveis, que serão apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Níveis de planejamento conforme Libâneo (2012)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Libâneo (2012)

O primeiro, o plano da escola, é mais amplo e abrange as orientações gerais da escola diante do Projeto Político-Pedagógico (PPP); o segundo, o plano de ensino, diz respeito a uma previsão mais elaborada de unidades e seus objetivos para um ano ou semestre do trabalho docente (Plano de

Trabalho Docente ou Plano de Ensino) e, por fim, o terceiro, o plano de aula, consiste em um detalhamento do plano de ensino.

Considerando esses apontamentos delimitamos enfatizar a elaboração do plano de aula, o qual se constitui em uma “previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico” (LIBÂNEO, 2012, p. 225), visto que “a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino” e de investigação da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos (idem, p. 241).

E, é nessa proposta do planejamento como processo investigativo, que estruturamos as contribuições possíveis ao professor para buscar atender às necessidades pedagógicas, no contexto da inclusão educacional. Concomitantemente, sublinhamos que promover uma educação inclusiva perpassa pela exigência da competência teórica dos conteúdos, bem como, da necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa.

Reforçamos com as análises de Mittler (2003, p. 183) sobre a inclusão educacional, que ela além de ser “uma meta que pode ser alcançada” consiste também em uma jornada com um determinado propósito. E, desse modo, durante esse percurso, os professores constituem os agentes do ensino e ampliam seus conhecimentos sobre ele, de modo que alcance todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Para tanto, a formação docente abrangente para que o ensino atinja a todos os alunos, deve ser uma das prioridades para se efetivar da inclusão educacional. Nesse sentido, a educação inclusiva se fortalecerá quando for oferecido aos docentes subsídios teóricos e práticos para o planejamento do processo de ensino na perspectiva da inclusão educacional. É nessa expectativa que acreditamos que os princípios orientadores do DUA representam “as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

2.2 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentamos os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem como subsídio do planejamento à prática pedagógica inclusiva. A partir dessa perspectiva, elencamos contribuições para o planejamento de ensino e evidências científicas de sua implementação na formação docente e na prática pedagógica no contexto regular de ensino.

Cabe explicitar que tomamos nessa pesquisa o conceito de prática educativa toda ação que visa o desenvolvimento e a formação de um sujeito, e que a prática pedagógica inclusiva está constituída de fazeres, ações, atitudes, planejamento das aulas, gerenciamento das atividades do cotidiano escolar, que atendem à diversidade dos estudantes daquela comunidade escolar (SANTOS, 2010). Somado a isso, compreendemos a práxis inclusiva como “o vaivém da ação-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor” (SÁNCHEZ, 2005, p. 139).

Por saberem da existência de um corpo de conhecimentos desenvolvidos na área de Arquitetura, o qual, justamente, buscava favorecer o acesso aos diferentes ambientes, à comunicação e à informação para um maior número de pessoas denominado Desenho Universal (CORREIA; CORREIA, 2005), na década de 1990, os pesquisadores da área da educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon fundamentados no referido conceito, se uniram a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST) e propuseram alguns pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente em uma perspectiva inclusiva, denominado Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – em inglês – *Universal Design for Learning* (UDL). Dessa forma, surgiu o conceito de DUA com base no conceito de Desenho Universal advindo da Arquitetura. Vale ressaltar que, diante das possibilidades de tradução do inglês para o português, adotamos a expressão “para a” por reconhecer que a perspectiva trata de um conjunto de princípios didáticos que podem ser utilizados por qualquer professor, para que possam organizar sua prática pedagógica de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos e, assim, favorecer a aprendizagem de um maior número de estudantes.

Em outras palavras, as preocupações relacionadas à acessibilidade da multiplicidade de alunos a espaços, produtos e serviços, como a escola, foram

ampliadas pela perspectiva do DUA, para o processo de ensino e aprendizagem no que tange à educação inclusiva, a fim de que um maior número deles aprenda.

Essa visão propõe um desenho didático curricular para o planejamento docente em uma perspectiva inclusiva a partir da remoção de barreiras para o acesso ao currículo escolar. Além disso, considera que o ensino deve ser organizado a partir da flexibilidade e da acessibilidade, a fim de que um maior número de alunos aprenda (MEYER; ROSE; GORDON, 2002). Desse modo, o conceito do termo acessibilidade relacionado a um local/espço foi redimensionado para o processo de ensino, em que haja acesso à aprendizagem. Tal concepção assume que, mais do que intenções, são necessárias práticas inclusivas que efetivem os princípios de um ensino para assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como satisfaça as necessidades educacionais dos alunos.

Lustosa (2019) sugere que o DUA seja apresentado como uma das novas formas de ensino que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos com NEE, a partir da concepção de deficiência defendida pelo modelo social, compreendendo a heterogeneidade do alunado e a inadequação das práticas baseadas na uniformização curricular.

Adicionalmente, Madureira (2018) esclarece que um currículo flexível não é sinônimo de “currículo indefinido”, mas que apresenta metas definidas a serem atingidas por todos os alunos, todavia as estratégias e os recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma.

O DUA amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, coloca o desenho universal um passo a frente, por meio do apoio não apenas ao melhor acesso e à informação dentro da sala de aula, mas melhor acesso à aprendizagem. Assim, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a concepção do DUA, com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem, problematiza a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum. A partir dessa preocupação, o DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível,

que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011). Portanto, o DUA aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e as práticas, a partir do uso de recursos, incluindo os digitais, que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo.

Para organização do DUA, Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014) levaram em conta várias contribuições teóricas já desenvolvidas, entre elas os estudos e princípios da neurociência aplicada à educação, no que tange às contribuições para a aprendizagem, às práticas pedagógicas e ainda aos resultados de pesquisas na área da educação, que propõem ensinar o currículo a todos os estudantes a partir de práticas e estratégias diferenciadas e não somente por meio da adaptação individualizada do educando com deficiência.

Comumente, a finalidade da proposta curricular do DUA “[...] é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, à participação e ao progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (MARIN; BRAUN, 2020, p. 14). Desse modo, essa abordagem curricular proposta pelo DUA vai em direção às diferenças e necessidades de todos os estudantes, em que os obstáculos pedagógicos são removidos para que haja acessibilidade curricular. Por isso, a sua diferenciação curricular pressupõe a promoção de equidade e frisa a importância de o currículo ser pensado de forma mais flexível, aberto às diferenças, orientado pelas singularidades dos estudantes e não pelas impossibilidades impostas ao processo de aprendizagem (MADUREIRA, 2018; MAGALHÃES, 2011; MARIN, 2015; MARIN; BRAUN, 2020).

Para Madureira (2018), a área da inclusão educacional, permite agregar conhecimentos teóricos e práticos das perspectivas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos. De tal modo, o DUA se opõe ao modelo tradicional de ensino e defende que, ao invés de haver predomínio de uma teoria pedagógica, deve haver práticas aliadas ao modelo social de deficiência e a valorização de propostas educacionais que vislumbrem assegurar o direito de todos à educação, a partir da flexibilização do currículo.

Quanto aos pressupostos da neurociência que fundamentam a proposta do DUA, destacamos, na Figura 3, o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e afetiva. Sendo que elas estão correlacionadas ao que, ao como e ao porque/para que aprende-se determinado conhecimento.

Figura 3 - O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

O DUA assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e promover a participação, o interesse e o engajamento, na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Estes princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula. Consequentemente, a organização do ensino direcionado à aprendizagem de todos eles encontra, nos princípios do DUA, a possibilidade de o movimento da inclusão escolar ser consolidado. Assim, é preciso entender que, numa abordagem de educação subsidiada por essa perspectiva, a diversidade e a diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, da organização dos objetivos, materiais, métodos e da avaliação do professor, que visam à aprendizagem e ao envolvimento de todos em sala de aula (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Conforme destaca Heredero (2019), o DUA consiste em um marco no que tange às discussões concernentes ao currículo inclusivo pensado a partir do objetivo de remover barreiras que impedem o acesso a ele.

Meyer, Rose e Gordon (2014) salientam que, a partir da ativação dessas áreas, será assegurada a efetiva aprendizagem e, para tanto, a organização do ensino exigirá múltiplas formas de apresentação do conteúdo a ser ensinado, múltiplas formas de ação e representação da aprendizagem dos alunos e, múltiplas formas de engajamento que permitam ao aluno reconhecer o porquê e para que do conceito estudado, conseqüentemente favorecendo a aprendizagem dos alunos. Conforme os mesmos autores, tais princípios consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce à investigação do ensino organizado para aprendizagem de todos, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino.

De tal modo, o DUA incide na constituição de concepções que norteiam a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos, com vista à acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas que subjazem as intenções inclusivas no contexto do ensino regular, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade de planejar e de avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 133), a perspectiva do DUA é uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras da 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”. Para haver essa transição de um currículo a um ato educativo inacessível para o acessível, é exigido o desenvolvimento destes conhecimentos junto aos docentes em seu processo formativo.

Nessa perspectiva, os princípios e as estratégias norteadores do DUA possibilitam que o docente defina seus objetivos, crie recursos pedagógicos e formas de avaliação que se moldem a todos os alunos com e sem deficiência (CAST, 2011; PRAIS; ROSA, 2017). Assim, o DUA consiste em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011).

Dessa abordagem curricular, depreendemos que ela subsidia a elaboração e a construção do planejamento de atividades condizentes com os modos diversos de aprendizagem, apresentados pelos alunos em uma sala de aula.

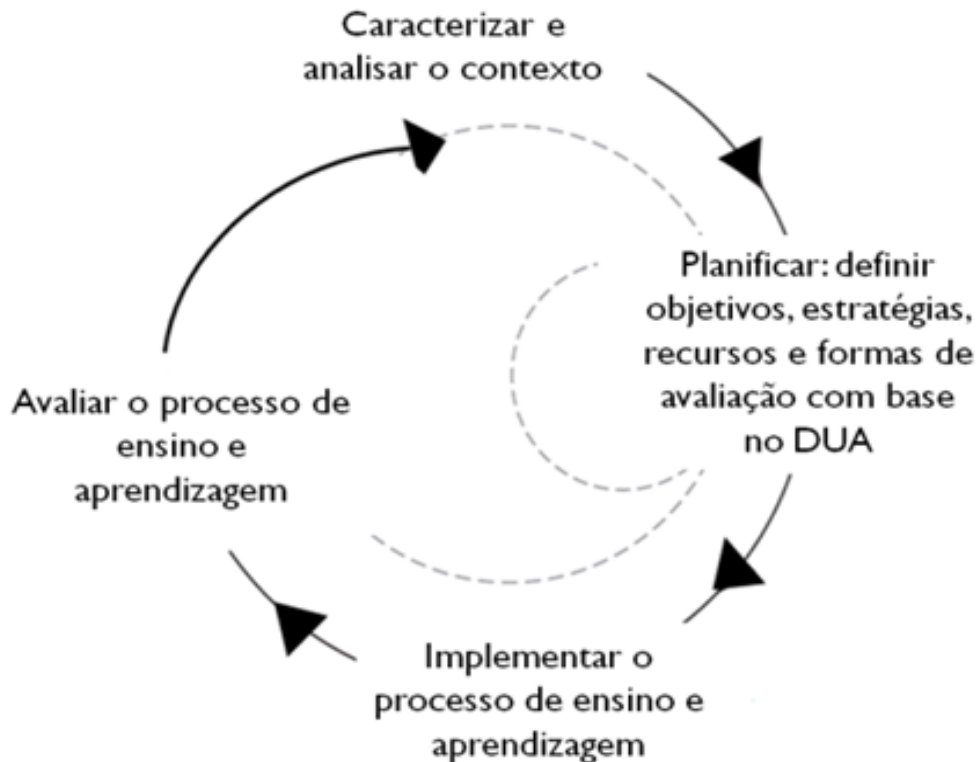
Dessa maneira, o planejamento docente, permeado por princípios inclusivos, amplia as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Assim, é urgente a necessidade de discutir e considerar que todos os profissionais da educação devem ser formados em e para um paradigma de educação inclusiva (OMOTE, 2013), em especial, o professor que atuará direta e constantemente com os alunos. Dessa maneira, a exigência aos professores para a organização de atividades que atendam às necessidades de aprendizagem de seus alunos, amplia uma função meramente burocrática, para uma ação e reflexão sobre a prática pedagógica no ato de planejar aulas.

Destacamos que para iniciar a construção do planejamento e a utilização dos princípios do DUA no plano de aula, denominado nesta abordagem de processo de planificação (MEYER; ROSE; GORDON, 2002), o professor deve iniciar definindo quatro elementos essenciais para organização de sua prática pedagógica: o conteúdo, o objetivo, os materiais e recursos, e a avaliação. Por conseguinte, segundo Nunes e Madureira (2015), a prática pedagógica subsidiada pelo DUA deve, a partir das atividades organizadas, remover as barreiras de acesso ao currículo escolar.

Meo (2008), ao contribuir para essa planificação das aulas, indica um processo que possa guiar a elaboração do planejamento docente visando à aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Esse desenho didático curricular de planificação dos princípios pode ser representado a partir do esquema abaixo (ver Figura 4).

Figura 4 - Processo de planejamento das aulas em uma perspectiva inclusiva



Fonte: Meo (2008), adaptado por Nunes e Madureira (2015)

Para assegurar a acessibilidade ao currículo, é importante que o professor conheça as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem), para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades.

Nesse sentido, conforme Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), Nunes e Madureira (2015), ao elaborar o planejamento é considerável que o professor busque agregar diferentes e diversas formas de apresentar esse conteúdo a ser ensinado a seus alunos. A primeira pergunta que guia essa elaboração é: o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Para tanto, o professor potencializa o acesso ao conteúdo mostrando o que os alunos estão aprendendo e vão aprender a partir de exposições orais, exemplos, esquemas, imagens, perguntas, diálogo, exposição de ideias, entre outras formas que permitem que o aluno identifique “o que” da aprendizagem.

Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), Nunes e Madureira (2015) defendem que ao responder a estas questões supracitadas de modo qualitativo no planejamento da prática pedagógica haverá a planificação de

atividades pedagógicas inclusivas, haja vista que elas estão subsidiadas nos princípios do DUA.

Lembrando que, para determinados alunos que apresentam deficiência, o conteúdo deve ser apresentado por meio de recursos acessíveis, pois temos alunos surdos que necessitam de recursos visuais e de que as comunicações orais sejam traduzidas em Libras. De igual forma, os alunos cegos necessitam de recursos específicos de natureza sonora, tátil, em Braille ou via computador. As outras deficiências e transtornos apresentam outras especificidades que devem ser levadas em conta nesse momento e nos demais passos que serão descritos a seguir.

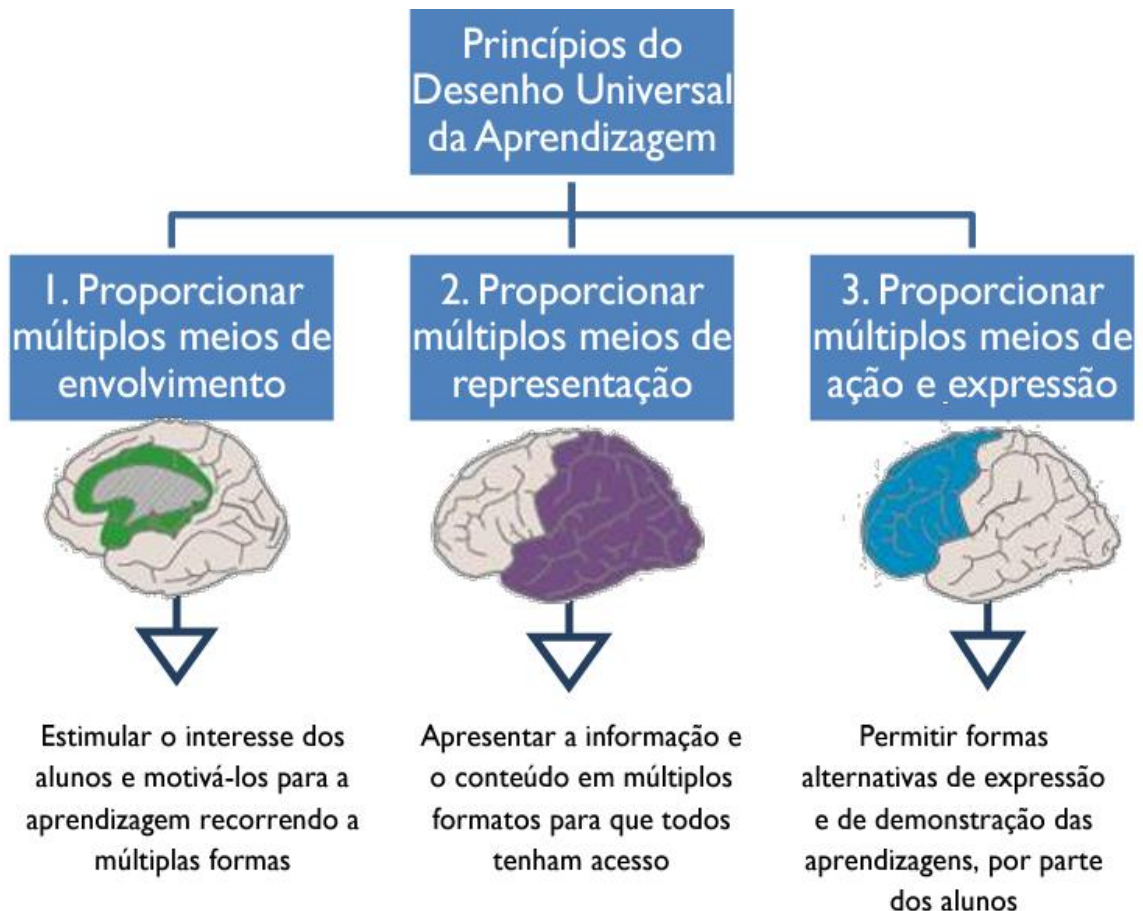
A segunda pergunta que norteará a elaboração das atividades contidas no planejamento propõe: Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? Desse modo, o professor apresenta oportunidades para que o aluno participe ativamente da aula e seja coautor desse processo de ensino e de aprendizagem exprimindo suas ideias e suas aprendizagens durante a aula. Assim, o docente pode utilizar a construção de diálogos com os alunos, exposição oral e escrita das ideias, atividades em grupo e/ou individual, organização das ideias em esquemas, imagens e conceitos, entre outras maneiras que se adéquem ao conteúdo e ao objetivo que foi definido para aquela aula. Nesta fase, o aluno precisa identificar o “como” da aprendizagem e o professor perceber ‘como’ e o ‘que’ os alunos estão aprendendo.

Por fim, a terceira e última pergunta básica para a planificação das atividades por meio dos princípios do DUA, permite problematizar: de que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos? Dessa maneira, ela está articulada às duas primeiras mostrando que as questões e os princípios, didaticamente, são apresentados de modo separados, mas eles compõem uma rede conectada e dependente entre si visando o acesso ao currículo e à aprendizagem, a fim de superar as barreiras de aprendizagem. Comumente, o professor nesse momento deve priorizar o “porque e o para que” os alunos estão aprendendo isso, ou seja, destacar a importância da aprendizagem, do conteúdo para formação educativa de seus alunos.

Para representar o processo de elaboração do planejamento, na Figura 5, expomos os objetivos de cada princípio, a fim de que o professor utilize-os

como subsídios nesse processo investigativo de organização de atividade de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Figura 5 - Princípios básicos do DUA para o planejamento docente na perspectiva inclusiva



Fonte: Cast (2011)

Sondermann, Albernaz e Baldo (2013, p. 300) consideram que o DUA consiste não somente em uma possibilidade de “criar condições de acesso à informação para todos, e sim, promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma ‘pedagogia acessível’”.

Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), ao estruturarem a proposta do DUA, desenvolveram ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de modo a orientar o professor em seu planejamento de ensino e sua prática pedagógica. Estas ferramentas podem ser entendidas como suportes organizados horizontalmente e verticalmente. Tais suportes, visualizado no Quadro 2, consistem

em ferramentas de apoio organizadas de acordo com os três princípios da DUA: o engajamento, a representação e a ação e expressão, tendo cada um deles as diretrizes, que, por sua vez, possuem "pontos de verificação".

Quadro 2 - Diretrizes e pontos de verificação do DUA

Diretrizes	Pontos de verificação		
	Acesso	Construir	Internalizar
Fornecer múltiplos meios de engajamento. Rede efetiva. O “por que” da aprendizagem.	Fornecer opções para recrutamento de interesse. Otimizar a escolha individual e a autonomia. Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade. Minimizar ameaças e distrações.	Fornecer opções para esforço e persistência Conscientizar quanto às metas e objetivos. Variar demandas e recursos para otimizar o desafio. Promover a colaboração e a comunidade. Aumentar o feedback orientado para colaboração.	Fornecer opções para autorregulação. Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação. Facilitar habilidades e estratégias de enfrentamento pessoal. Desenvolver auto-avaliação e reflexão.
Fornecer múltiplos meios de representação. Rede de reconhecimento. O “o que” da aprendizagem.	Fornecer opções para percepção. Oferecer formas de personalizar a exibição de informações. Oferecer alternativas para informação auditiva. Oferecer alternativas para informações visuais.	Fornecer opções para linguagem e símbolos. Esclarecer vocabulário e símbolos. Esclarecer sínteses e estrutura. Oferecer suporte a decodificação de texto, anotação e símbolos matemáticos. Promover a compreensão entre idiomas e linguagens. Ilustrar por meio de múltiplas mídias.	Fornecer opções para compreensão. Ativar ou fornecer conhecimentos básicos. Destacar padrões, recursos críticos, grandes ideias e relações. Guiar o processamento de informações e visualização de informações. Maximizar a transferência e generalização dos conceitos.
Fornecer múltiplos meios de ação e expressão. Redes estratégias. O “como” da aprendizagem.	Fornecer opções para ação física. Variar métodos de respostas e de pesquisa. Otimizar o acesso às ferramentas e tecnologias assistivas.	Fornecer opções para expressão e comunicação. Usar vários modos para comunicação. Usar várias ferramentas para construção e composição da aprendizagem. Construir fluência com níveis graduados de suporte para prática e desempenho.	Fornecer opções para funções executivas. Orientar a definição de metas apropriadas. Dar suporte ao planejamento e desenvolvimento de estratégias. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos Melhorar a capacidade de monitorar o progresso.

Fonte: Cast (2011)

Os aspectos indicados na primeira coluna de modo vertical correspondem às Diretrizes a partir das quais foram organizadas as três subcategorias denominadas de pontos de verificação apresentadas nas colunas

subsequentes. A coluna 1 denominada “acesso” inclui as diretrizes que sugerem maneiras de aumentar o acesso ao objetivo de aprendizado, recrutando interesse e oferecendo opções de percepção e ação física. A coluna 2 chamada de “construir” inclui as diretrizes que sugerem formas de desenvolver esforço e persistência, linguagem e símbolos, e expressão e comunicação. E, a coluna 3, cujo título é “internalizar” inclui as diretrizes que sugerem maneiras de capacitar os alunos por meio da autorregulação, compreensão e função executiva.

Com base nessas diretrizes, encontramos evidências científicas da implementação do DUA na formação de professores (ZERBATO, 2018; PRAIS, 2016; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; LINDEMANN; BASTOS; ROMAN, 2017; PRAIS; ROSA, 2017; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; RICARDO; SAÇO; FERREIRA; 2017; PRAIS; ROSA, 2016; MCGHIE-RICHMOND; SUNG, 2013; PEARSON, 2015; LOWREY *et al*, 2017; KURANISHI; OYLER, 2017; NAVARRO *et al*, 2016; KAHN; PIGMAN; OTTLEY, 2017; BONDIE, 2015) e na prática pedagógica em escolas regulares (PACHECO, 2017; ROQUEJANI, 2018; CRUZ; NASCIMENTO, 2018; JOHNSON-HARRIS; MUNDSCHENK, 2014; MICGHIE-RICHMOND; SUNG, 2011; KATZ, 2013; KATZ; SOKAL, 2016; MESSINGER-WILLMAN; MARINO, 2010; TOMAS; CROSS; CAMPBELL, 2018; RAO, OK; BRYANT, 2014; MILLER; SATSANGI, 2018; MORNINGSTAR *et al*, 2015; SHERLOCK-SHANGRAW, 2013; TAUNTON; BRIAN; TRUE, 2017; FUELBERTH; TODD, 2017), assegurando resultados qualitativos na promoção da educação inclusiva.

Dentre os trinta estudos analisados, identificamos oito deles, brasileiros, e sete pesquisas norte-americanas pertinentes à apresentação de resultados da formação inicial e/ou continuada em que o DUA foi conteúdo formativo para prática pedagógica inclusiva. O DUA foi utilizado como subsídio em processos de formação docente com o intuito de fazer com que as docentes das pesquisas, refletissem sobre o ato de planejar e desenvolvessem estratégias mais acessíveis para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os alunos nas atividades pedagógicas. Além disso, percebemos que professores, ao longo do processo de formação proposto, se perceberam como peças fundamentais no processo de ensino de alunos com NEE, bem como, passaram a acreditar que o ato de aprender é possível a todos os alunos, a depender principalmente da postura e da prática do professor.

No que diz respeito aos estudos que abordaram a implementação do DUA na prática pedagógica a fim de promover a inclusão educacional, localizamos quinze produções científicas. Identificamos também que há um número pequeno produções científicas brasileiras (3) que implementaram a perspectiva na sala comum, haja vista que o contexto brasileiro é signatário da implementação da educação inclusiva. De tal modo, as pesquisas norte-americanas (12) apontam caminhos para a aplicação dos princípios desta proposta. Estas pesquisas assinalam que, para que seja possível a aplicação do DUA, no contexto das salas de aula, tornar-se-ia necessário que os princípios dessa proposta fizessem parte do processo de formação dos professores.

Percebemos, a partir das pesquisas localizadas, que a implementação do DUA na organização da prática pedagógica ofereceu aos professores suporte para reconhecer e atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos por meio da aplicação dos princípios. Tendo a prática pedagógica subsidiada pelos DUA, os estudos indicaram que foi possível desenvolver nos alunos a capacidade de elaborar estratégias para a solução de problemas, demonstrarem habilidades de maneiras flexíveis, bem como, o aprimoramento significativo no comportamento engajado, nas interações sociais e no rendimento acadêmico.

Os resultados destes estudos supracitados exemplificam que as aulas inclusivas prescindem da identificação das diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, de os educadores cuidadosamente e colaborativamente diferenciarem a instrução e estabelecerem uma abordagem condizente com o processo de aprendizagem dos estudantes de cada turma. Somado a isso, as pesquisas evidenciaram que, especialmente, as áreas de Música e Educação Física se beneficiaram da aplicação dos princípios do DUA, devido às suas características de permitir maior flexibilidade nos níveis de exigência e terem natureza lúdica.

Em suma, esses estudos defenderam a necessidade de formação docente, para que haja a implantação do DUA no planejamento de ensino, e a elaboração de atividades pedagógicas inclusivas. Além disso, destacaram que tal formação fornecerá subsídios teóricos e práticos aos professores e, assim, haverá aprimoramento da prática pedagógica movida pela necessidade de ensinar e pela necessidade de aprender dos alunos.

Desse modo, reforçamos a importância do planejamento docente como uma ação indispensável para o exercício da docência, uma atividade de pesquisa e estudo, uma previsão das ações, uma reflexão sobre o 'que', 'para que' e 'como' ensinar e uma avaliação pedagógica do ensino e da aprendizagem. Tudo isso na perspectiva de promover a aprendizagem de todos.

Depreendemos que o DUA satisfaz às necessidades formativas para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas e oferece subsídios teóricos e práticos aos docentes na planificação do conhecimento científico, na elaboração de recursos pedagógicos para utilização no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem. Com vistas a suprir às necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o DUA tem representado uma possibilidade qualitativa em relação às intenções de efetivação da inclusão educacional, no contexto educacional brasileiro.

Diante desses elementos, percebemos que a organização da atividade de ensino, subsidiada pelos princípios orientadores do DUA, planifica as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, as intenções e práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva. Ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos, assim, a necessidade de uma formação docente para efetivação de uma educação para todos os alunos, que promova o acesso e a acessibilidade à escola, ao currículo e à aprendizagem, subsidiados pelos princípios do DUA.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor é considerado como elemento central para efetivação da educação inclusiva em diversos estudos da área, conforme Rodrigues (2008), Oliveira (2010), Vitaliano e Manzini (2010) e Vitaliano (2013). Tal pressuposto parte do princípio de que este profissional é responsável por viabilizar, na sala de aula, a identificação das necessidades de aprendizagem, as condições e ajustes adequados para atender às singularidades e as especificidades no processo educativo de todos os alunos, a criação de situações satisfatórias que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de modo qualitativo e significativo.

Nesta seção, apresentamos um delineamento conceitual no que se refere à formação docente para a inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar. De tal modo, apontamos uma discussão acerca da necessidade do desenvolvimento profissional do professor na direção do aprimoramento dos seus saberes pedagógicos, atitudes face à inclusão dos referidos alunos, bem como, uma atuação mais colaborativa junto a toda a comunidade escolar aliada às práticas baseadas em princípios didáticos que possam satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

No conjunto de dispositivos legais para assegurar o direito de todos à educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 foi fixada a exigência quanto à formação docente: “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, Art. 59, inciso III). Em outras palavras, as escolas têm o direito de ter professores especializados, bem como, junto às instâncias governamentais o dever de capacitar todos os docentes para o processo de inclusão nas classes comuns.

Consideramos necessária a existência desses dois tipos de formação profissional a fim de efetivar a educação inclusiva, pois para que uma escola seja inclusiva, o professor de ensino regular deve possuir um mínimo de conhecimento para a inclusão de alunos com NEE e, ainda contar com professor especializado para atender às diferentes necessidades educacionais especiais, seja no atendimento direto a essa população, como também para oferecer suporte ao trabalho realizado pelos docentes nas classes comuns (VITALIANO, 2010; SANCHES, 2011a; CAPELLINI, 2012; MARIN; BRAUN, 2013).

Ressaltamos a necessidade de uma formação docente consistente, preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos; dentre eles os relacionados ao planejamento de ensino e à elaboração de atividades pedagógicas inclusivas (PRAIS, 2016). Desse modo, dentre as incumbências do docente está a de tornar acessível aos alunos a aprendizagem do conhecimento teórico e prático.

Por conseguinte, destacamos a formação de professores concebida como contínua, pois não se esgota em uma ou outra oportunidade de capacitação profissional, seja na formação inicial ou vinculada diretamente à sua atuação *in loco*

(formação continuada em serviço) ou relacionada a saberes da profissão de professor (formação continuada geral).

Com base nessa perspectiva, a formação continuada ganha destaque ao conseguir responder, mais rapidamente, às demandas e aos desafios enfrentados diante da diversidade e/ou complexidade do cotidiano escolar (CAETANO; FRANÇA, 2013; HEREDERO, MATTOS, 2020). Nesse sentido, a formação continuada deve ser concebida como um momento de possibilidade para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as experiências práticas do dia-a-dia do professor e de novas práticas pedagógicas (GATTI, 2013). Diante do processo de inclusão, cabe aos professores assumir um compromisso pedagógico e enfrentar desafios (SANCHES, 2011b).

Assim, pontuamos as reflexões necessárias quanto aos saberes docentes durante o processo de formação de professores que permite a eles autonomia profissional para discernir e analisar sua própria prática pedagógica, e assim desenvolvê-los nos contextos escolares em que estão inseridos. Consequentemente, entendemos que o envolvimento do professor potencializa as mudanças.

Partindo desse pressuposto, qual formação adequada para este cenário? Sanches (2011a) afirma que a proposta formativa atual não tem dado conta de preparar os docentes para atender essa diversidade presente em sala de aula. Dada essa situação, ela defende a proposta de formação do professor que busca “aprender fazendo” para que possa lidar com a diversidade de seus alunos em um contexto de formação continuada. Corroboramos com esta ideia, a qual assumimos nesta pesquisa entendendo que “os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica” (JESUS, 2005, p.79).

Destacamos a relevância da competência e da habilidade docente em pensar sobre seus próprios desafios de sua prática. Por conseguinte, o professor busca recursos, estratégias e metodologias para sanar seus problemas advindos do contexto de sala de aula, fazendo com que a escola e a própria sala de aula tornem-se um espaço e um tempo de formação que expressem sua qualidade, diante dos múltiplos aspectos envolvidos com o ato da docência.

A partir dessa premissa, entendemos a importância da formação continuada e, principalmente, daquela que se realiza ‘para’, ‘com’ e ‘na escola’,

tendo nela um espaço de reflexão da prática pedagógica. Outro destaque a ser dado é o da busca pela autonomia docente durante o processo formativo, pois “atualmente, dentro do contexto de formação de professores, acreditamos que a autonomia profissional do professor se forma a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida” (BACCON; ARRUDA, 2015, p. 464-465).

Sánchez (2005, p. 139) compreende que “o vaivém da ação-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma práxis mais informada, mais rigorosa, mais científica” (p. 139). De acordo Rodrigues (2008), esta perspectiva de formação admite a finalidade de, continuamente, preparar os docentes para a eficácia pedagógica com turmas heterogêneas e não em um modelo de bons alunos.

Por outro lado, apontamos que esta visão crítica de investigação na ação reconhece a necessidade de análise da ação educativa, e também a compreensão do professor, como um pesquisador de sua prática pedagógica, que assume a reflexão e a emancipação como novos elementos para a transformação do problema evidenciado no contexto educacional. Identificamos que o modelo proposto por Ibiapina (2008) denominado pesquisa colaborativa, coaduna com essa perspectiva, visto que “[...] desperta motivos nos professores criando as condições para que eles fiquem dispostos a melhorar a prática docente, assumindo a vontade de se aperfeiçoar e de estudar os conceitos necessários para a condução da atividade docente” (IBIAPIANA, 2008, p. 46).

Nesse sentido, a reflexibilidade não se reduz a problemas pontuais de sala de aula e nem ocorre a partir da mera instrumentalização do professor e a aplicação dos conhecimentos técnicos que ele adquiriu. Conforme Ibiapina (2008), a reflexão crítica é dialética e cria condições para ressignificar a prática e transformá-la por meio da mediação resultante da interação com o outro, com os instrumentos, sentidos e significados produzidos no contexto educativo.

Esta abordagem formativa de cunho colaborativo tem sido empregada em diversos estudos brasileiros voltados à formação de professores, no contexto da educação inclusiva com ênfase no professor do ensino regular (ZERBATO, 2018; BRAUN, 2012; COSTA, 2014; FIORINI, 2015; LUSTOSA, 2009; SOARES, 2011; SOUZA, 2009; TOLEDO, 2011; ZANATA, 2004); no trabalho do professor de educação especial junto ao professor da classe comum ou Ensino

Colaborativo (CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014; MELO, 2013; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; MARTINELLI, 2016); no professor que atua em Salas de Recursos Multifuncionais (ARARUNA, 2013; HUMMEL, 2012; VALADÃO, 2013) e, com foco na equipe de gestão da escola, no diretor (SILVEIRA, 2009) e no supervisor pedagógico (VIOTO, 2013), tendo como finalidade o aprimoramento do processo de inclusão de alunos com NEE.

Um outro aspecto importante a se considerar na formação do professor para que possa atuar de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE, é aprender atuar de modo colaborativo. Visto que, na maioria das vezes, a atuação do professor ocorre de modo solitário. Dentre os modelos de atuação mais bem sucedidos em contextos educacionais inclusivos, está o modelo do ensino colaborativo (MARIN; BRAUN, 2013; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016), cuja proposta possui como base o modelo social para compreender a deficiência e consiste em um trabalho pedagógico realizado por dois docentes. Um deles deve ser especializado e o outro capacitado na classe comum em que ambos dividem a responsabilidade do planejamento, do ensino e da avaliação de todos os estudantes e não apenas dos que possuem alguma deficiência ou transtorno (MARIN; BRAUN, 2013; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; LUSTOSA, 2019).

Partindo desses pressupostos, defrontamos com as possibilidades de aliar a abordagem curricular do DUA e as estratégias formativas propostas na pesquisa colaborativa para potencializar qualitativamente a concretização de práxis inclusivas a partir da formação continuada em serviço com docentes da classe comum. Com base nesses apontamentos, percebemos que é necessário pensar a formação continuada como parte integrante da qualificação dos professores e articulada ao trabalho desenvolvimento por eles, pois "o professor é o elemento-chave para a construção de escolas inclusivas e que ele deve ser preparado para isso" (VITALIANO, 2019, p. 26).

Destacamos a importância do papel da formação continuada considerando o distanciamento que geralmente há entre o que ensinar e como ensinar, para que por meio da formação continuada, colaborar com conhecimentos didático-pedagógicos a fim de que o professor possa desenvolver o processo educativo unindo esses aspectos e aprimore seu fazer pedagógico.

Assim, é necessário viabilizar oportunidades e momentos formativos que permitam considerar os contextos social e cultural do professor, suas reais

condições de trabalho, sua valorização profissional, além dos desafios presentes em seu contexto escolar e sua sala de aula, no que tange ao ensino dos conhecimentos científicos.

Consideramos relevante nos apoiar, no Índice para inclusão: desenvolvimento do jogo, aprendizagem e a participação em Educação Infantil, elaborado por Booth, Ainscow e Kinston (2006). Este material favorece a avaliação e orientação de caminhos para construção de escolas inclusivas, bem como, de um processo de autoavaliação das escolas em relação a sua cultura e práticas inclusivas. Cabe esclarecer que este material foi desenvolvido no contexto de escolas inglesas, no entanto, respeitando as peculiaridades do contexto brasileiro, apresenta um conjunto de práticas e formas de organizar as escolas de modo inclusivo. Destacamos que este livro colabora para a defesa de que para organizar escola com práticas pedagógicas inclusivas é necessário desenvolver as habilidades no professor para o planejamento de atividades, de modo que todos possam participar, ao invés de oferecer e prover ao professor apoio exclusivo e/ou ao aluno com NEE. Bem como, ressalta que a colaboração entre os pares é um aspecto crucial a ser promovido dentro de escolas inclusivas.

Ainda sobre aprendizagem sobre pares, tomamos como subsídio o trabalho de Silva (2011), que explicita os fundamentos e os pressupostos para este procedimento pelos professores com seus alunos. Para a autora supracitada, a prática em sala de aula requer diversidade de estratégias pedagógicas, desenvolvidas, de preferência, por meio de atividades em grupos cooperativos, para promover aprendizagens significativas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Em síntese, esses pressupostos formativos e procedimentos considerados para organização de práticas pedagógicas inclusivas foram tomados como base para proposição do processo de formação visando ao aprimoramento da prática pedagógica inclusiva de professores dos anos iniciais, do ensino fundamental de uma escola municipal.

3 MÉTODO

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa a fim de justificar os procedimentos adotados durante a investigação. Definimos o tipo de pesquisa desenvolvido, o local de desenvolvimento do programa de formação docente e os colaboradores da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados e, o tratamento deles.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Escolhemos, por atender às características deste estudo, a pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008). Segundo a autora, este tipo de estudo envolve três aspectos principais: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre os pesquisadores e os professores.

Comumente, há um movimento dialético entre a teoria e a prática por meio da investigação da ação educativa e intervenção nela, ou seja, o processo em que se consolida por meio da práxis. Somando a isso, o principal objetivo deste tipo de pesquisa é “aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer, isto é, dar mais poder (*empowerment*) para que esses profissionais possam se emancipar” (IBIAPINA, 2008, p. 11).

Segunda a autora, na pesquisa colaborativa, os problemas que afligem o trabalho do professor são analisados de maneira crítica e reflexiva, permitindo investigar a ação educativa e promover a intervenção pedagógica do pesquisador junto ao professor, “com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p.31). Este tipo de investigação aproxima a produção de saberes e formação contínua de professores por meio da pesquisa de questões práticas e teóricas desencadeando processos de estudos, frente aos problemas e às necessidades do agir profissional, no contexto escolar.

Desse modo, esta abordagem de pesquisa coloca os docentes como participantes ativos da investigação, que visa levá-los a refletir sobre os conceitos e as práticas adquiridas no processo da pesquisa. Nessa perspectiva metodológica, eles estão no centro da investigação e são agentes ativos no desenvolvimento da pesquisa, partícipes e colaboram para o entendimento da prática docente e das

mudanças vislumbradas nela. Por isso, neste estudo, elas serão denominadas de professoras colaboradoras.

Assim, investigando com o professor, a pesquisa é desenvolvida com o objetivo de “contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensino, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho docente” (IBIAPINA, 2008, p. 13).

Embora o foco desta tese fosse o professor de sala de aula, convidamos todas as docentes que atuavam na instituição a participar da pesquisa. Justificamos que todos possuíam formação para docência e era prática comum o revezamento de funções, ou seja, em um ano poderia estar na função de diretor e em outro estar como docente em sala de aula. Considerando os procedimentos éticos de pesquisa, o projeto foi tramitado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo aprovação, segundo o Parecer nº 3.079.090.

3.2 LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública e municipal localizada em uma cidade do Norte do Paraná que oferecia educação infantil (Pré-escola) e os anos iniciais Ensino Fundamental (2º ao 5º ano). No letivo de 2019¹, atendeu, em média, a 122 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em seis turmas no turno matutino.

Considerando que o período matutino foi o escolhido para realização desta investigação, identificamos que a escola contava com treze professoras sendo: seis nas salas regulares de ensino, uma na gestão escolar (diretora), duas na equipe pedagógica (uma supervisora pedagógica e a outra orientação pedagógica), uma especialista no atendimento educacional especializado que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) – Tipo 1, uma professora de apoio, uma de Educação física, uma outra de Arte.

Esclarecemos que dentre as treze docentes, oito eram funcionárias efetivas por meio de concurso público (três docentes da classe comum, diretora, supervisora, orientadora, professora de Educação Física e professora da SRM – T1)

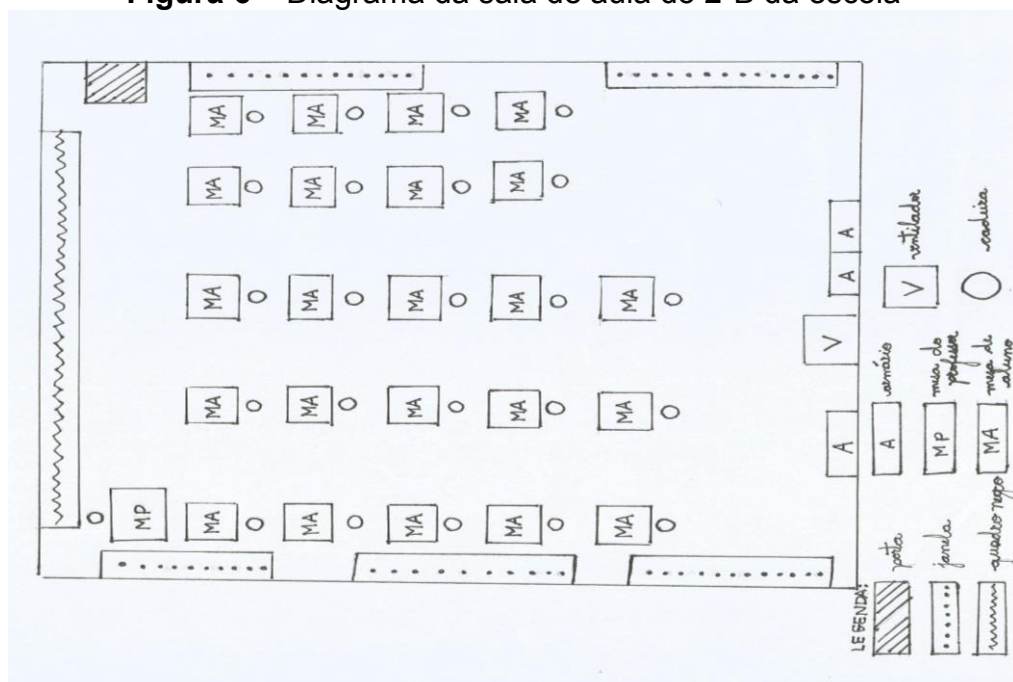
¹ Indicamos que neste ano de realização da pesquisa não houve oferta da turma do 1º ano, devido à implementação do corte etário no município. Ao todo neste município foram organizadas duas turmas de 1º ano ofertadas em duas escolas centrais da cidade.

e cinco (três delas de classe comum, uma de Arte, e professora de apoio) eram contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), estas últimas possuíam vínculo com a instituição durante um ano.

A faixa etária dos alunos atendidos variou entre 6 e 14 anos. Os alunos, em sua maioria, residiam em dois bairros próximos à escola, mas havia aqueles que pertenciam a outros bairros da cidade e, aproximadamente 30 alunos da zona rural. A maioria dos pais e/ou responsáveis pelos alunos eram trabalhadores de diferentes áreas, como domésticas, pedreiro, vendedor, trabalhador rural, cuja renda mensal variava em torno de dois e quatro salários mínimos.

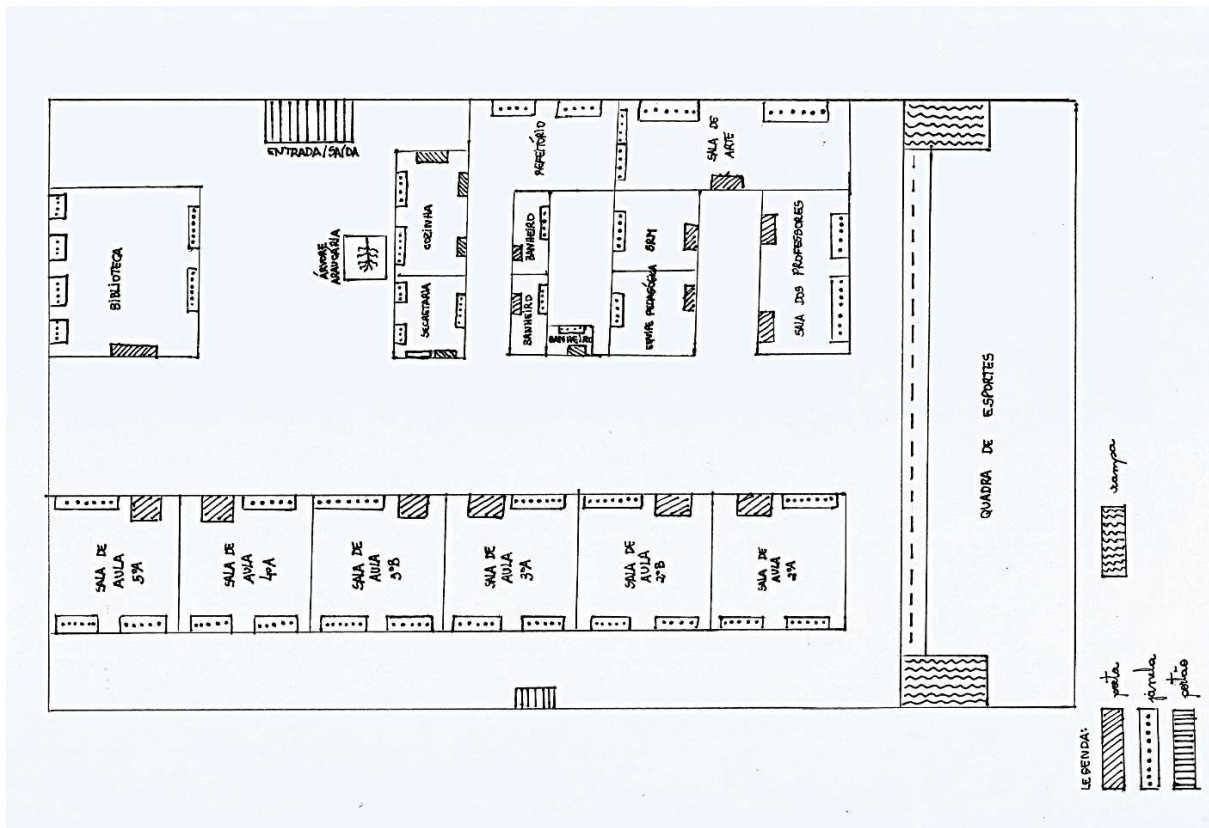
A instituição de ensino contava com seis salas de aula - organizadas de modo semelhante ao diagrama apresentado na Figura 6 -, uma biblioteca; uma sala de aula usada especificamente para o ensino de Arte e armazenamento dos recursos utilizados nas aulas de Educação Física; um espaço destinado à secretaria e à direção; uma sala para a equipe pedagógica (orientação e supervisão); uma sala de professores equipada com dois computadores, uma impressora, materiais pedagógicos e recursos didáticos; cozinha; dispensa e refeitório; pátio; quadra de esportes com cobertura, bem como, uma Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 6 – Diagrama da sala de aula do 2ºB da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 7 – Diagrama da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Vale esclarecer que, a SRM – T1 disponibilizou atendimento educacional especializado, no período vespertino. Esse serviço atendia aos alunos que possuíam diagnósticos de deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). No caso de alunos com Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD), eles não estavam identificados na instituição. Ressaltamos que alunos com AH/SD identificados na rede em todo município eram atendidos em um Núcleo de Altas Habilidades localizado em uma única escola de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aos alunos com dificuldade de aprendizagem, desde o primeiro ano, a escola oferecia o reforço escolar e o apoio pedagógico no período vespertino, sendo o foco deste atendimento a defasagem de conteúdo. Cabe sinalizar que, alunos que apresentavam acentuadas dificuldades de aprendizagem e inseridos no processo de avaliação junto à equipe pedagógica, à equipe de educação especial da SEMED e aos demais profissionais envolvidos, era considerada a possibilidade de

atendimento pela professora especialista na SRM – T1, de acordo com a possibilidade de horário e agrupamento no AEE.

Em relação à organização do trabalho pedagógico dos professores, verificamos que eles contavam com quatro horas durante a semana, divididas em dois dias distintos, com duas horas para a realização de planejamentos, denominadas de hora atividade, organizadas pela equipe e supervisora pedagógica. Esses momentos eram utilizados pelas docentes para o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos. Acrescentamos que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos desses momentos, destinados à hora atividade das professoras da classe comum, para desenvolvermos as práticas reflexivas e os planejamentos colaborativos com relação à prática pedagógica, contando com o apoio da gestão escolar e da equipe pedagógica. Especificamente, em momentos oportunos, houve a participação e o envolvimento da supervisora pedagógica.

3.3 COLABORADORES DA PESQUISA

As treze professoras colaboradoras da pesquisa eram docentes da educação básica, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal em uma cidade do Norte do Paraná, no ano de 2019.

Para assegurar o sigilo das docentes, no Quadro 3, apresentamos as siglas que foram adotadas para identificação na pesquisa.

Quadro 3 - Codificação das professoras colaboradoras

IDENTIFICAÇÃO	DOCENTES
PD	Professora diretora
PO	Professora orientadora
PS	Professora supervisora
PSRM – T1	Professora da Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1
PA	Professora de Arte
PEF	Professora de Educação Física
P2A	Professora do 2º ano A
P2B	Professora do 2º ano B
P3A	Professora do 3º ano A
P3B	Professora do 3º ano B
P4A	Professora do 4º ano A

P5A	Professora do 5º ano A
PAP	Professora de Apoio

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As professoras colaboradoras identificadas anteriormente compuseram o quadro de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2019. No Quadro 4, apresentamos caracterização de cada uma delas nesta pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa

Identificação	Formação acadêmica	Idade	Tempo de experiência profissional	Outras funções exercidas	Etapas de atuação
PD	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, em Educação Especial e em Educação Infantil.	50 anos	22 anos	Professora de sala comum e professora supervisora.	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior.
PO	Formação docente em nível médio, Letras, Especialização em Cultura, Tecnologias e Ensino de Línguas.	36 anos	18 anos	Professora de sala comum.	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
PS	Administração de Empresas, Licenciatura em Ciências e com Habilitação em Matemática, Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Didática e Metodologia.	57 anos	20 anos	Professora de sala comum.	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
PSRM – T1	Administração de empresas. Licenciatura em Pedagogia. Especialização em educação especial.	45 anos	20 anos	Pedagoga	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
PA	Licenciatura em Pedagogia. Bacharel em Administração. Especialização em Educação Infantil.	31 anos	5 anos	-	Educação Infantil e Ensino Fundamental.
PEF	Licenciatura em Educação Física. Especialização em Educação física escolar e em Neuropsicopedagogia.	31 anos	3 anos	-	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
P2A	Formação docente em nível médio. Licenciatura em Pedagogia e em História. Especialização	41 anos	12 anos	Pedagoga e Professora de SRM – T1.	Educação Infantil, Anos iniciais e anos finais do Ensino

	em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação Especial e em Educação de Jovens e Adultos.					Fundamental, Ensino Médio.
P2B	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Metodologia.	52 anos	17 anos		Professora em Centro de Atendimento especializado na área da deficiência visual.	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
P3A	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Neuropsicopedagogia e em Educação Especial.	25 anos	* primeiro ano como professora		-	Anos iniciais do Ensino Fundamental.
P3B	Formação docente em nível médio. Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.	39 anos	1 ano		-	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
P4A	Licenciatura em Pedagogia.	23 anos	6 anos		-	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
P5A	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.	38 anos	14 anos		Professora supervisora, professora orientadora, coordenadora de CMEI.	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
PAP	Licenciatura em Pedagogia, em História. Licencianda em Educação Física. Especialização em Educação Especial, em Ensino de Sociologia e em Educação de Jovens e Adultos.	50 anos	8 anos		Professora de sala comum.	Educação Infantil. Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As treze docentes eram do sexo feminino atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Educação Básica. A idade delas variou entre 23 anos a 57 anos, e o tempo de experiência variou de um ano a 22 anos. Cabe ressaltar que a P3A estava em seu primeiro ano de atuação como docente. Dentre elas, apenas PO não possuía formação superior para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sim, formação em nível médio como requisito mínimo, possibilitado pelo artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996).

Entre as treze docentes, apenas P4A não possuía pós-graduação em nível de especialização, justificada por sua recém-formação no ano anterior. Destacamos que sete delas possuíam especialização em Educação Especial (PD, PSRM – T1, P2A, P3A, P3B, P5A, PAP), sendo que para PSRM – T1 e PAP havia um requisito mínimo para função exercida na escola. Oito das treze professoras colaboradoras possuíam experiência profissional em função diferente da exercida no momento da realização da pesquisa, e cinco delas (PA, PEF, P32, P3B, P4A) não desempenhavam outra função além da atividade docente de classe comum. Exceto P3A, doze das treze já possuíam experiência profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras etapas da educação.

Considerando que o estudo foi desenvolvido a partir da análise da atuação das docentes da sala comum em relação à organização da prática pedagógica diante do processo de inclusão de alunos com NEE, aquelas que atuavam diretamente com os estudantes em sala de aula foram colaboradoras em destaque, ou seja, as principais. Todavia, em cada uma das fases da pesquisa tivemos as docentes como professoras colaboradoras, em especial, a supervisora pedagógica que apoiava e dava suporte à pesquisadora fornecendo os dados referentes às práticas educacionais inclusivas que estavam sendo desenvolvidas na escola com os alunos com NEE, sendo eles PAEE ou APA.

A seguir nos quadros 5 e 6, apresentamos uma caracterização dos alunos com NEE dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alvos do processo de formação, referente ao ano de 2019. Primeiramente, identificamos os alunos PAEE, os quais já haviam sido avaliados e diagnosticados, e considerados pela legislação vigente público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2015b). Em seguida, exibimos os dados a respeito dos alunos em processo de avaliação de NEE os quais, nesta pesquisa, nos reportamos com a sigla APA, pois admitimos estes estudantes como alvos da educação inclusiva, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Quadro 5 - Caracterização dos alunos PAEE

Aluno	Idade	Ano	Sexo	Diagnóstico	Atendimento Educacional Especializado	Acompanhamento escolar
PAEE1	8 anos	2ºA	Masculino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar
PAEE2	7 anos	2ºA	Feminino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno do Humor (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar Transferida em abril
PAEE3	8 anos	2ºB	Masculino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).	Nenhum	Reforço escolar
PAEE4	9 anos	3ºA	Feminino	Transtorno Específico de Aprendizagem.	Nenhum	Reforço escolar
PAEE5	9 anos	3ºA	Feminino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - (uso de medicamento).	SRM –T1	Reforço escolar
PAEE6	8 anos	3ºB	Feminino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).	Apoio pedagógico	Reforço escolar
PAEE7	13 anos	3ºB	Feminino	Deficiência intelectual (DI).	SRM –T1	Reforço escolar Sem frequência a partir de junho
PAEE8	10 anos	4ºA	Feminino	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade associado à dislexia (TDAH) - (uso de medicamento).	SRM –T1	Reforço escolar
PAEE9	11 anos	4ºA	Feminino	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	SRM –T1	Reforço escolar
PAEE10	9 anos	4ºA	Feminino	Deficiência	Centro de	-

				auditiva – perda auditiva (DA).	Atendimento Especializado em deficiência auditiva e deficiência visual – VISIAUDIO	
PAEE11	10 anos	5ªA	Feminino	Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - (uso de medicamento).	Professora de apoio SRM –T1	Reforço escolar
PAEE12	14 anos	5ªA	Feminino	Deficiência Intelectual (DI).	SRM –T1	Reforço escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao todo foram doze discentes PAEE, dois do sexo masculino e dez do sexo feminino, sendo que seis recebiam atendimento educacional especializado na SRM – Tipo 1 da escola, e um recebia atendimento em um centro especializado na cidade, e os demais estavam inseridos no projeto de atendimento de reforço escolar oferecidos pela escola pela equipe pedagógica, bem como, PAEE5, PAEE6, PAEE7, PAEE9, PAEE11 e PAEE12 além da SRM – T1 frequentavam o reforço escolar.

Os alunos possuíam diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (7), Transtorno Específico de Aprendizagem (1), Deficiência Intelectual (3), Deficiência Auditiva (1), Transtorno Opositor Desafiador (1), Transtorno do Humor (1), Dislexia (1), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (1) e Transtorno do Espectro Autista (1). A somatória é superior ao número de alunos, pois os alunos PAEE2, PAEE8, PAEE11 apresentaram mais de um laudo clínico. Cinco daqueles que apresentavam TDAH faziam uso de medicamento. Não nos cabe avaliar o diagnóstico destes alunos, mas causou estranheza a terminologia utilizada para a avaliação clínica da PAEE9 de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ao invés de Deficiência Intelectual. Eram nove alunos com distorção idade/série e três na idade certa para ano em que estavam cursando. Eles possuíam, em média, nove anos de idade.

Durante a pesquisa, cabe relatar que PAEE2 foi transferida no início da segunda fase deste estudo e PAEE7 parou de frequentar a escola e o atendimento na SRM, durante a segunda fase: entre o fim do primeiro semestre e início do segundo semestre letivo. Quanto a esta aluna, foram tomadas as medidas cabíveis pela escola acionando os órgãos competentes para intervir junto à família, porém não surtiram os efeitos desejáveis para que ela retornasse à instituição. No Quadro 6, organizamos as principais características de alunos os quais apresentavam NEE e se encontravam em processo de avaliação.

Quadro 6 - Caracterização dos alunos em processo de avaliação das NEE

Aluno	Idade	Ano	Sexo	Queixa escolar	Atendimento Educacional Especializado	Acompanhamento escolar
APA1	7 anos	2ºA	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar Transferido em agosto
APA2	8 anos	2ºA	Feminino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar Transferido em fevereiro
APA3	8 anos	2ºA	Feminino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar Transferido em março
APA4	7 anos	2ºB	Feminino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar Transferido em abril – retorno em maio Transferido em outubro
APA5	7 anos	2ºB	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos	Nenhum	Reforço escolar
APA6	7 anos	2ºB	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar
APA7	7 anos	2ºB	Feminino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar
APA8	8 anos	2ºB	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar
APA9	8 anos	3ºA	Feminino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar
APA10	9 anos	3ºA	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de	Nenhum	Reforço escolar

				medicamento).		
APA11	8 anos	3ºA	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar
APA12	9 anos	3ºB	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar
APA13	9 anos	3ºB	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar Transferido em julho
APA14	9 anos	4º A	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar
APA15	10 anos	4ºA	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos (uso de medicamento).	Nenhum	Reforço escolar
APA16	11 anos	4ºA	Masculino	Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.	Nenhum	Reforço escolar Transferido em setembro

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Durante o ano letivo de 2019, dezesseis alunos foram acompanhados por seus respectivos professores da classe comum e equipe pedagógica, com apoio da equipe de educação especial da SEMED, visando identificar e avaliar suas necessidades de aprendizagem, denominados de alunos em processo de avaliação (APA).

Dentre eles, onze do sexo masculino e cinco do sexo feminino com oito anos de idade em média, aproximadamente. A principal queixa escolar apresentada nos encaminhamentos feitos pelos professores das classes comuns e pela equipe pedagógica foi a dificuldade de atenção e a de reter conteúdo. Sublinhamos que todos os alunos APA foram incluídos no atendimento de reforço escolar durante o ano letivo de 2019, mas nenhum deles foi atendido na SRM – Tipo 1. E, dos dezesseis, seis crianças faziam uso de medicamento (Ritalina).

Ressaltamos que seis alunos foram transferidos para outra escola regular durante a realização da pesquisa. Tais transferências foram justificadas pelas famílias devido à mudança de endereço e, conseqüentemente, mudança na matrícula da criança em uma instituição de ensino mais próxima à nova residência. Em especial, destacamos a APA4, que foi transferida duas vezes durante o ano letivo, não permitindo desse modo, uma avaliação contínua de suas necessidades de aprendizagem.

Os alunos PAEE e APA referidos nesta pesquisa possuem NEE. No entanto, optamos por diferenciá-los pelas siglas para que se possa evidenciar essa diferenciação realizada na rede municipal e dentro do contexto escolar para oferta do AEE. De tal maneira, essa diferenciação foi percebida como uma marca fixada pela implementação da política nacional inclusiva que restringe a um grupo de estudantes, os PAEE, apoios e serviços educacionais especializados durante a inclusão no contexto regular de ensino.

3.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos adotados na coleta de dados a saber: seleção do lócus da pesquisa e das docentes (colaboradores), procedimentos realizados em cada uma das quatro fases da pesquisa.

3.4.1 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E DAS DOCENTES (PROFESSORAS COLABORADORAS)

Iniciamos os procedimentos de coleta de dados com a delimitação do município, na qual foi realizada a pesquisa, bem como, o nível de ensino e a etapa a serem trabalhados. Foi escolhida cidade de residência da pesquisadora, situada na região norte do estado do Paraná com aproximadamente 50 mil habitantes, e definimos a Educação Básica e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como grau e etapa alvos do processo de formação de seus professores, respectivamente. Este último critério foi adotado, devido ao fato de haver um maior número de alunos da rede municipal escolhida, cursando este estágio e ser uma fase de grande importância para o domínio das habilidades de leitura e escrita, as quais os alunos com NEE, geralmente são identificados e avaliados.

Para escolha da escola contemplada para o desenvolvimento do programa de formação, consideramos a necessidade da apresentação do projeto de pesquisa junto à SEMED, que estabeleceu como prioridade em seu Plano Municipal

de Educação (PME) na meta 4, promover a prática pedagógica inclusiva e fomentar as iniciativas de formação docente nessa perspectiva. Bem como, delimitamos a realização do processo formativo com os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por abranger a complexidade de identificação, avaliação e atendimento às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos da rede pública.

No mês de junho de 2018, fomos recebidos pela equipe de Educação Especial e a Secretária municipal que prontamente avaliou a necessidade da implementação do projeto autorizando a realização da pesquisa no ano letivo de 2019.

Para tanto, coletamos dados no segundo semestre de 2018 e início do ano de 2019, na SEMED, sobre as instituições que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental nesta cidade para definir a escola que seria convidada para a pesquisa. Após a aceitação da prefeitura, o projeto foi tramitado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo aprovação, segundo o Parecer nº 3.079.090.

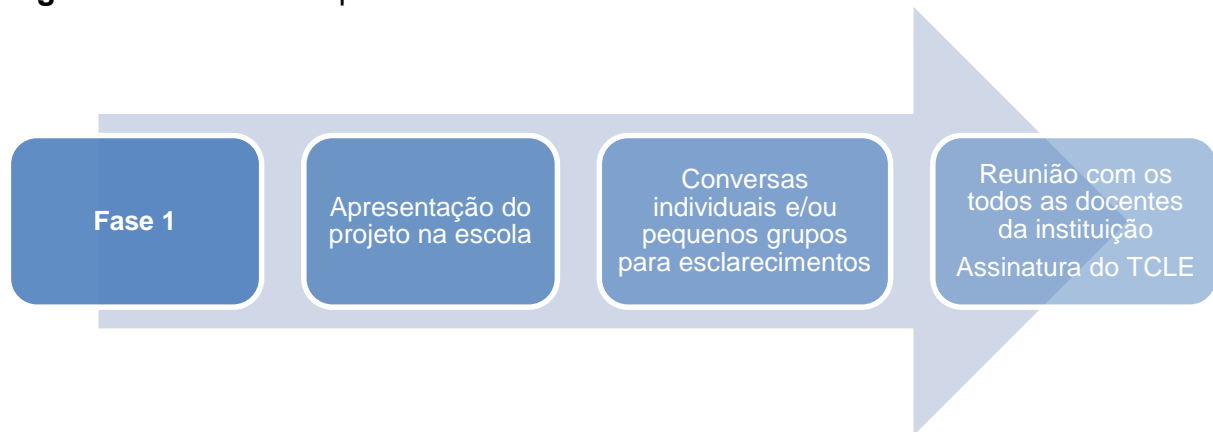
De acordo com os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos no projeto de pesquisa, selecionamos uma escola do município a partir do critério de maior número de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e alunos em processo de avaliação (APA) matriculados na classe comum, com a necessidade e o interesse no programa de formação docente.

Após a definição da escola e o aceite da diretora para se realizar o programa de formação proposto, iniciamos a primeira fase da pesquisa propriamente dita.

3.4.2 PROCEDIMENTOS DA FASE 1: SENSIBILIZAÇÃO DAS DOCENTES

A fase inicial da pesquisa consistiu na sensibilização das docentes diante dos objetivos do programa de formação docente. Na Figura 8, apresentamos um resumo dos procedimentos realizados nesta fase.

Figura 8 - Síntese dos procedimentos da Fase 1



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O contato com a escola escolhida foi iniciado em janeiro de 2019. Nesta ocasião, a pesquisadora se apresentou e também fez a apresentação do projeto de pesquisa para a gestão escolar e equipe pedagógica da escola que prontamente autorizou a sua realização, durante o ano letivo. Na sequência, nos reunimos com as doze² docentes da escola que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que foram apresentados às professoras convidadas da escola os objetivos e as etapas, juntamente com a explicação das características da pesquisa colaborativa proposta, cuja formação colaborativa envolve: ciclos de estudos, práticas reflexivas, (re) planejamento com a elaboração de recursos didáticos e participação colaborativa na intervenção pedagógica do professor.

Foi informado às professoras que o DUA era o aporte teórico para a orientação das atividades do processo formativo, visando aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pela escola e que o DUA se constitui num desenho didático curricular que considera as necessidades de aprendizagem para construção de atividades e de recursos didáticos adequados à aprendizagem, no contexto da sala regular de todos os alunos.

Convém explicar que foram fornecidas informações com relação ao tempo de realização da pesquisa, etapas que seriam desenvolvidas, esclarecidas dúvidas das professoras sobre o projeto e sobre sua participação no processo.

² Indicamos que uma das docentes iniciou suas atividades na escola no mês de junho, foi convidada para participar da pesquisa e, ao confirmar o aceite, passou a participar do programa de formação. Portanto, no início eram doze e depois somou uma docente, totalizando treze professoras colaboradoras nesta pesquisa.

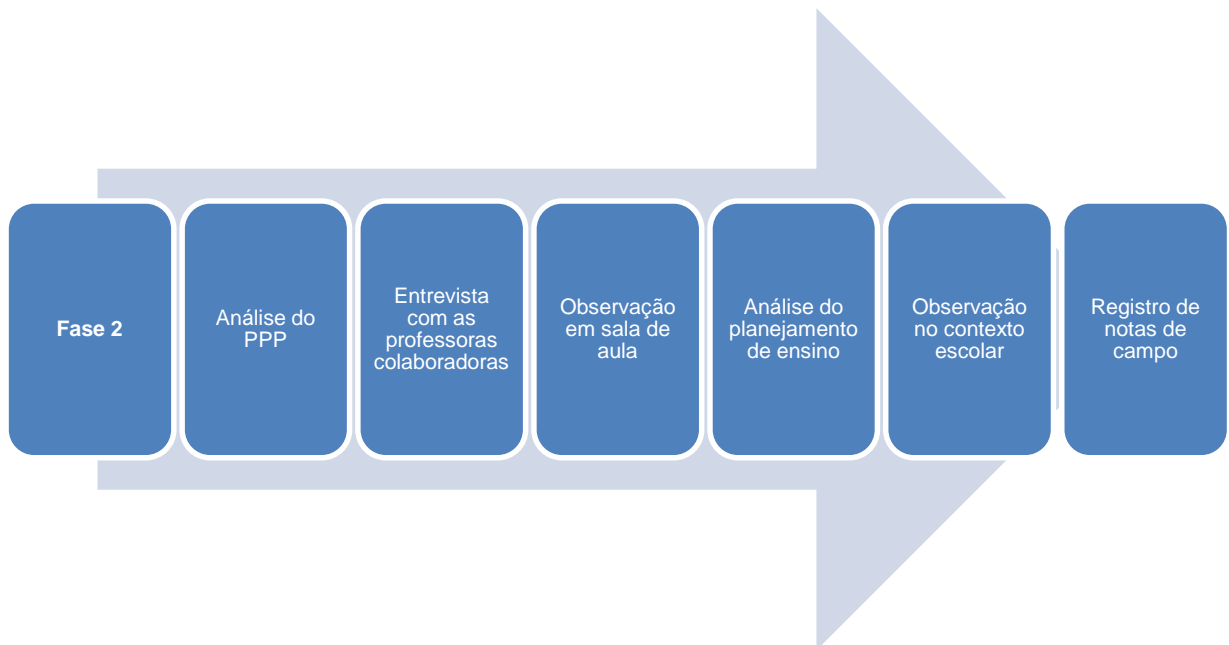
Para finalizar essa fase inicial, todas as docentes, após os esclarecimentos sobre o projeto, aceitaram o convite para a participação livre e voluntariamente da proposta de formação colaborativa para a inclusão educacional.

Para que pudessem participar efetivamente da pesquisa, e em atendimento às normas éticas, as professoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido, compreendido e assinado por todas elas.

3.4.3 PROCEDIMENTOS DA FASE 2: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Iniciamos a fase do levantamento das necessidades formativas com as docentes da escola que aceitaram participar e colaborar voluntariamente com a pesquisa. Esta fase foi iniciada em 11/02/2019, e teve a duração de 45 dias, utilizando os procedimentos apontados na Figura 9.

Figura 9 – Síntese dos procedimentos da Fase 2



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para realizar o levantamento das necessidades de formação das professoras, foram realizadas: análise do Projeto Político-Pedagógico, entrevista inicial com elas, observações em sala de aula das docentes da classe comum,

observação no contexto escolar, análise do planejamento das professoras e, registro de notas de campo.

Para análise do Projeto Político Pedagógico, foi realizada a leitura analítica, a fim de identificar alguns subsídios que norteavam o planejamento de atividades pedagógicas e a prática docente na perspectiva da inclusão educacional dos alunos com NEE.

As entrevistas com as treze professoras colaboradoras foram realizadas de modo individual e gravadas em áudio. O desenvolvimento dessa forma de coleta teve por objetivo um diálogo face a face entre o pesquisador e os participantes, para compor um levantamento de dados iniciais quanto à identidade, à formação, à atuação, ao levantamento de conhecimentos prévios, ao planejamento e à prática pedagógica na educação inclusiva e suas necessidades formativas para realizar o planejamento e execução das atividades pedagógicas em sala de aula junto aos alunos com NEE. As entrevistas foram agendadas previamente junto às professoras, que escolheram o local e o horário. As entrevistas tiveram a duração variando entre 30min a 60min, seguindo um roteiro de questões (conforme apêndices): entrevista inicial com professor da classe comum (Apêndice C), entrevista inicial com a gestão escolar (Apêndice D), entrevista inicial com a supervisora pedagógica (Apêndice E), entrevista inicial com a orientadora pedagógica (Apêndice F), entrevista inicial com a professora de Sala de Recursos Multifuncionais (Apêndice G), entrevista inicial com a professora de apoio (Apêndice H).

Somadas a isso, foram realizadas observações nas salas de aula comum utilizando um protocolo de registro indicado em Danna e Mattos (1996), e no roteiro elaborado com base nas orientações de Contreras (2002), (ver Apêndice I) e a análise do planejamento das professoras (ver Apêndice J), a fim de conhecer como se desenvolviam as práticas pedagógicas dos professores em relação aos alunos com NEE junto aos demais. Buscamos também conhecer o planejamento de ensino dos professores. Para esse momento, foi utilizada a gravação em áudio, a partir da autorização do docente e registros das falas e das ações pedagógicas dos professores a partir de critérios estabelecidos nos instrumentos supracitados.

De tal modo, observamos a prática pedagógica das oito professoras da sala comum durante duas aulas, sendo cada uma delas com duração de duas horas, contemplando áreas do conhecimento diferentes ou outro conteúdo,

totalizando quatro horas de observação, somando, portanto, 16 observações registradas contendo: data, horário, diagrama da situação, relato do ambiente físico, descrição do sujeito observado, relato do ambiente social e registro do comportamento e das circunstâncias. O objetivo da observação foi o de verificar a efetivação do plano de aula e a participação do(s) aluno(s) com NEE nas atividades propostas. Conjuntamente, o planejamento de ensino das docentes para essas aulas foram analisados, totalizando 16 planos de aula identificando conteúdo(s), área(s) do conhecimento(s), objetivo(s), encaminhamento metodológico (modos de apresentação do conteúdo, modos de representação da aprendizagem pelos alunos e modos de engajamento durante a realização das atividades), avaliação e referências.

Durante a realização da segunda fase, anotamos situações e ações realizadas pelas colaboradoras no cotidiano da escola frente à inclusão educacional, que compôs as notas de campo. Esse registro foi feito a partir das observações realizadas no contexto escolar em que as professoras colaboradoras não estavam com os alunos em sala, mas tratavam de discussões a respeito do processo de inclusão educacional. Esses momentos podem ser descritos como conversas na sala dos professores, na secretaria, no refeitório e na sala da equipe pedagógica. As notas foram organizadas contendo: data, envolvidos na situação, assunto e descrição e/ou falas transcritas.

Após o levantamento das necessidades formativas, analisamos os resultados obtidos por meio de todos os instrumentos utilizados, e elaboramos uma síntese com os principais dados referentes aos objetivos da pesquisa para apresentação junto às docentes. O texto síntese contemplou uma seleção de transcrição de falas das professoras colaboradoras e descrição de cenas observadas pela pesquisadora.

Em 08/04/2019, organizamos uma reunião com a participação de todas as professoras envolvidas, para apresentação da síntese organizada e promovemos um momento coletivo de reflexão, no qual foram evidenciadas as dificuldades relatadas nas entrevistas por elas e percebidas pela pesquisadora em relação ao planejamento de ensino na perspectiva inclusiva.

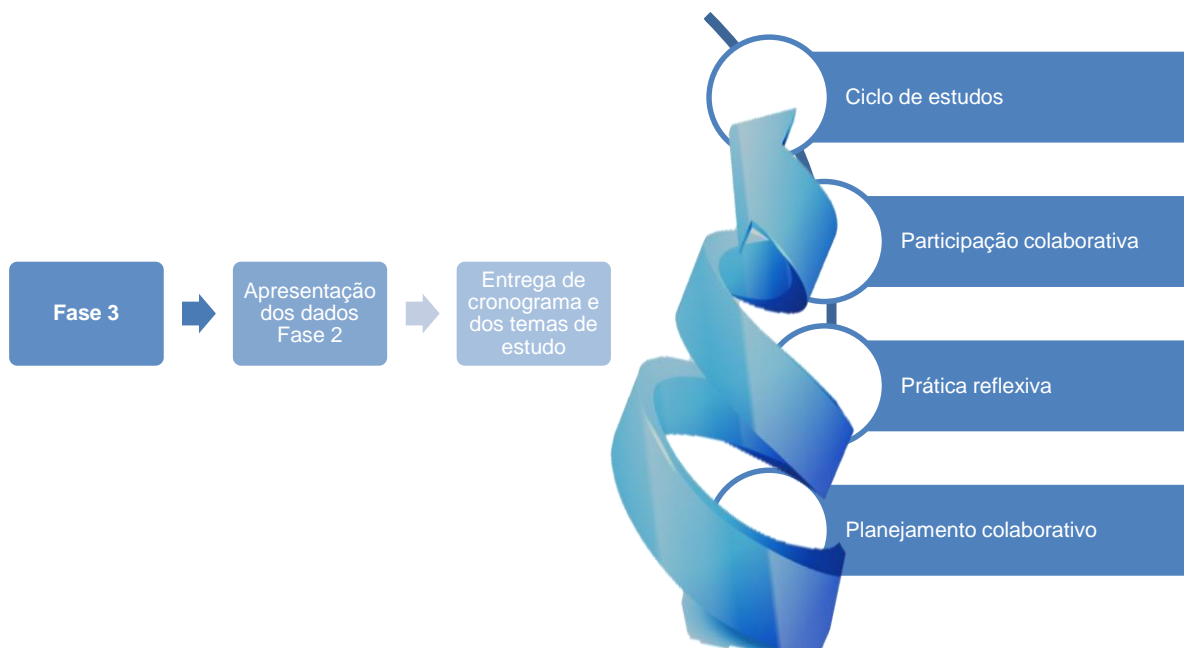
Ao final dessa reflexão realizamos um delineamento das necessidades formativas de modo coletivo, envolvendo todas as docentes e a pesquisadora. Desse modo, foi estruturada a organização da sequência dos temas a

serem discutidos nos encontros subsequentes, com vistas à organização de um processo de formação de acordo com as reais necessidades dos envolvidos em relação ao planejamento do ensino com o intuito de aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Ao final, organizamos o cronograma contendo as datas e os temas de estudos a serem realizados na terceira fase.

3.4.4 PROCEDIMENTOS DA FASE 3: DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A fase do Desenvolvimento do processo de formação consistiu no processo de formação propriamente dito, organizado a partir da disponibilidade de datas/horários atendendo às particularidades de todas as professoras colaboradoras, gestão escolar e equipe pedagógica. A formação aconteceu durante os meses de abril a novembro de 2019, por meio de ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento de atividades com a elaboração de recursos didáticos e participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula visando apoiar a intervenção pedagógica do professor, conforme Figura 10.

Figura 10 - Síntese dos procedimentos Fase 3



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As estratégias formativas estavam permeadas pelo estudo dos princípios do DUA como suporte teórico e prático para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. Para tanto, a pesquisadora esteve presente na instituição de quatro a cinco dias por semana para o desenvolvimento do processo formativo.

Tendo em vista que em todas as seis turmas da instituição havia alunos com NEE matriculados, e que as oito professoras colaboradoras regentes na classe comum aceitaram participar da pesquisa, foi necessário estabelecer critérios de seleção para o acompanhamento individual delas em sala de aula e na hora-atividade. Dessa maneira, estabelecemos que todas elas participariam dos ciclos de estudos, mas os demais procedimentos, tais como as práticas reflexivas, o planejamento e a participação colaborativa em sala de aula seriam restritos a quatro professoras da sala comum. Essa decisão foi tomada levando em conta a dificuldade da pesquisadora em acompanhar atentamente as oito professoras em sala de aula.

Para seleção das quatro docentes da terceira fase da pesquisa para acompanhamento individual em sala de aula, elencamos como critérios: (i) ser professor regente de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental; (ii) ter maior número de alunos PAEE; (iii) e estes apresentarem NEE com maior nível de complexidade no processo de aprendizagem, e (iv) o número de alunos em processo de avaliação (APA).

No Quadro 7, apresentamos a descrição dos alunos atendidos pelas professoras selecionadas para participar de todos os procedimentos propostos de acordo com os critérios adotados.

Quadro 7 - Descrição dos alunos atendidos pelas professoras selecionadas para 3ª fase da pesquisa

P	Turma	Qt de alunos na classe	Qt de alunos com NEE	Alunos PAEE/Diagnóstico ³		Alunos APA / queixa escolar
P2A	2º ano A	21	5	2	PAEE1- TDAH PAEE2 - TDAH, TOD e Transtorno do Humor.	3 APA1, APA2 e APA3 Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.
P2B	2º ano B	20	6	1	PAEE3 – TDAH.	5 APA4, APA5, APA6, APA7 e APA8 Dificuldade de

³ Utilizamos o sublinhado para indicar os alunos que estavam matriculados na SRM – T1 nos meses de fevereiro e março de 2019.

							atenção e de reter conteúdos.
P4A	4º ano A	21	6	3	PAEE8 – TDAH associado à dislexia PAEE9 – Transtorno do Desenvolvimento intelectual PAEE10 – DA.	3	APA14, APA15 e APA16 Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.
P5A	5º ano A	27	2	2	PAEE11 – DI, TEA, TDAH PAEE12 – DI.		-

Fonte: Elaboradora pela autora (2019)

Considerando esse procedimento, todas as professoras colaboradoras participaram do programa de formação dos ciclos de estudos e aquelas da sala comum também participaram para o envolvimento, especificamente, no planeamento colaborativo, na participação colaborativa e na prática reflexiva foram selecionados P2A, P2B, P4A e P5A.

A cada encontro com as docentes, seja individual, na sala de aula ou nos momentos grupos e coletivos de formação, foram consideradas também as novas demandas ou situação trazidas por elas, que lhes causavam inquietação e desencadearam discussão frente ao tema da pesquisa. A seguir, explicamos detalhadamente as atividades desenvolvidas no processo formativo.

- a) **Ciclos de estudos:** foram realizados 16 encontros quinzenais às segundas feiras no período intermediário das 17 horas às 18 horas e 30 minutos, nos meses de abril a novembro envolvendo a participação de todas as professoras colaboradoras, gestão escolar e equipe pedagógica, principalmente, do supervisor. Nestes encontros (Vide Quadro 8), realizamos a leitura e o estudo de textos referentes aos conceitos pertinentes à educação inclusiva, a avaliação das NEE, o planeamento da prática pedagógica inclusiva e, sobretudo foi apresentada e analisada a Proposta Pedagógica para o planeamento de ensino na perspectiva inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em aproximadamente dez ciclos, tendo em vista as necessidades formativas evidenciadas a partir da análise do contexto e os objetivos da pesquisa.

Quadro 8 - Cronograma detalhado dos ciclos de estudos

Encontro	Data	Temas de estudo	Atividades desenvolvidas
1	22/04	Apresentação do cronograma Conhecimento sobre educação inclusiva e o trabalho colaborativo.	Leitura e estudo de texto. Elaboração de mapa mental.
2	13/05	Conhecimento sobre educação inclusiva e o trabalho colaborativo. Caracterização dos alunos com NEE e o desempenho em sala de aula.	Leitura e estudo de texto. Apresentação de dados sobre os alunos com NEE da instituição.
3	27/05	Avaliação das NEE e avaliação curricular da aprendizagem.	Leitura e estudo de texto. Análise de casos-exemplos de avaliações.
4	10/06	Avaliação das NEE e avaliação curricular da aprendizagem.	Leitura e estudo de texto. Análise de casos-exemplos de avaliações.
5	24/06	Organização das práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem.	Leitura e estudo de texto. Elaboração de organograma. Socialização de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA.
6	08/07	Planejamento da Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Leitura e estudo de texto. Análise de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA
7	05/08	Planejamento da Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Leitura e estudo de texto Elaboração de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA.
8	19/08	Planejamento da Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Leitura e estudo de texto. Análise de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA. Confecção de recursos pedagógicos.
9	02/09	Avaliação das NEE e avaliação curricular da aprendizagem.	Leitura e estudo de texto Socialização de procedimentos e instrumentos.
10	16/09	Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Leitura e estudo de texto. Elaboração de plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA. Confecção de recursos pedagógicos.
11	30/09	Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Socialização da aplicação do plano de aula em sala de aula.
12	07/10	Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Aprimoramento no plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA. Elaboração de plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA. Confecção de recursos pedagógicos.
13	21/10	Avaliação das NEE e avaliação curricular da aprendizagem.	Leitura e estudo de texto. Socialização de procedimentos e instrumentos.
14	04/11	Planejamento e Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo,	Socialização de casos de ensino reais e fictícios.

		expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Análise dos casos a partir dos princípios do DUA.
15	18/11	Planejamento e Prática pedagógica inclusiva: apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem e estratégias para engajamento (Desenho Universal para a Aprendizagem).	Socialização de casos de ensino reais e fictícios Análise dos casos a partir dos princípios do DUA.
16	02/02	Reunião geral Avaliação do processo formativo.	Discussão sobre o programa de formação Impactos no planejamento e na prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com Ibiapina (2008), os ciclos de estudo são “espaços de negociação e de co-construção de conhecimentos por parte de professores e pesquisadores, que se aproximam das necessidades dos professores e atendem aos interesses investigativos dos pesquisadores”. A autora orienta que se utilize nestes espaços textos didáticos como recurso formativo que são “ferramenta de estudo e de discussão teórica que sustenta a reflexão crítica [...]” (IBIAPINA 2008, p. 98).

Em posse dessa indicação, os textos utilizados nos ciclos de estudos foram elaborados pela pesquisadora juntamente com sua orientadora, a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras desta pesquisa. Além disso, os textos organizados objetivaram sistematizar informações claras e objetivas sobre os temas emergentes nas necessidades formativas identificadas na Fase 2.

Para Ibiapina (2008, p. 98), os textos utilizados nos momentos de estudo representam:

[...] dispositivos motivadores de estudos e de reflexões e têm o objetivo de auxiliar os professores a ampliar os conhecimentos teóricos e a construir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa e na compreensão da prática docente como atividade profissional.

- b) **Práticas reflexivas:** foi realizado um total de 94 sessões, sendo elas desenvolvidas de duas formas. A primeira compôs um número de 56 sessões, desenvolvidas entre os meses de abril a novembro de 2019, durante ao menos duas horas por semana com cada professora colaboradora separadamente após as observações colaborativas em contato direto com as

professoras colaboradoras P2A, P2B, P4A e P5A. Nessas sessões, foram analisadas as formas didáticas, por meio das quais as professoras desenvolveram as atividades pedagógicas em sala de aula (ver Apêndice L). A segunda forma de prática reflexiva foi realizada 38 vezes por meio de encontros coletivos a partir do pedido das docentes (P2A, P2B, P4A e P5A), os quais ocorreram por meio de estudo de caso. Nesses encontros, ocorreu o compartilhamento das atividades, dos recursos utilizados planejados em colaboração com a pesquisadora e a descrição do processo de como ocorreu o planejamento e sua aplicação/utilização em sala de aula com os alunos. Somado a isso, foram consultadas as professoras que compõem a gestão escolar e a equipe pedagógica, em especial, o supervisor, quanto aos encaminhamentos no momento de orientar e dar suporte às professoras, no que tange ao planejamento das atividades e à prática pedagógica inclusiva. As práticas reflexivas foram desencadeadas pelas seguintes condições:

- ❖ Audiodescrição: a partir da gravação em áudio e relatório de observação das aulas desenvolvidas por ambos, pesquisadora e professores. Os dados derivados das observações colaborativas em sala de aula foram utilizados nas sessões de reflexivas dando maior fidedignidade aos dados e ao contexto de análise⁴.
- ❖ Estudos de caso: foram realizados por meio de encontros coletivos e em grupos, diante das demandas trazidas pelas professoras colaboradoras da classe comum, da gestão escolar e da equipe pedagógica. Os casos tratados nos encontros foram consentidos pelas docentes ou apresentados pelos próprios colaboradores nos momentos dos ciclos de estudos, sendo analisados junto com os colegas e a pesquisadora. Dessa forma, em algumas sessões de ciclos de estudos, foram desenvolvidas práticas reflexivas, acerca do planejamento e da atuação delas em sala de aula com seus alunos com NEE.

⁴ Cabe observar que a proposta inicial era da vídeo formação, no entanto, professoras colaboradoras desta pesquisa não autorizaram a filmagem das aulas, sendo permitida a gravação em áudio e fotos.

Para Ibiapina (2008), as práticas reflexivas dentro de uma pesquisa colaborativa sistematizam um processo em que o professor descreve sua prática pedagógica e busca responder a perguntas que o levam ao distanciamento de suas ações, estimulando a descobertas das razões de suas escolhas, no decorrer da atividade como docente. Para tanto, a autora indica que para operacionalizar essa reflexividade há quatro ações reflexivas: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução.

[...] elas criam espaço para que os professores reflitam criticamente sobre a prática docente, potencializando mudanças no contexto educativo. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador é o de colaborar com os professores e, o dos professores é colaborar com o pesquisador, autorizando-o a divulgar a teoria que constroem no decorrer das relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos interesses que subjazem as ações e as possibilidades ou não de um trabalho de reestruturação da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 75).

- c) **Planejamento colaborativo:** foram realizados 94 encontros, que resultaram na elaboração de 184 planos de aula, construídos durante o período de duas horas por semana, com cada docente, separadamente, considerando que o ano escolar e os objetivos eram diferentes nos planos de aula. Tais planos foram elaborados no momento da hora-atividade e/ou outros momentos oportunos fixados pelas docentes. Nessas sessões, foram organizadas as atividades pedagógicas e a confecção de recursos pedagógicos subsidiados pelos encaminhamentos propostos pela perspectiva do DUA (conforme Apêndice K), durante os meses de abril a novembro de 2019. Participaram efetivamente deste momento P2A, P2B, P4A e P5A. A supervisora pedagógica (PS) foi convidada e consultada em alguns momentos quanto às demandas curriculares a serem contempladas na prática pedagógica e quanto ao conhecimento e indicação de recursos pedagógicos presentes na instituição.

Nas reuniões de planejamento, foram realizadas inferências e reflexões junto às professoras colaboradoras. Ibiapina (2008) enfatiza que o levantamento das necessidades formativas e o focar nelas durante o programa de formação despertam motivação nas docentes, mobilizando a colaboração entre os pares e a pesquisadora, a fim de melhorar a organização do ensino e a sua prática pedagógica.

Assim, tomamos como pressuposto de que “colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais” para o entendimento compartilhado e para a efetivação em sala de aula pelos colaboradores (IBIAPINA, 2008, p. 51). Portanto, nesses encontros de planejamento contribuimos para a aplicação dos princípios do DUA no plano de aula e na análise sobre o docente ter conseguido realizar a organização das atividades contemplando essa abordagem didática.

- d) **Participação colaborativa** da pesquisadora no desenvolvimento junto às professoras em sala de aula, denominada de observação participativa. Foram desenvolvidas no mínimo duas horas semanalmente com cada uma delas (P2A, P2B, P4A e P5A), após a realização das sessões reflexivas e de planejamento das atividades. Nelas, teve-se em vista a implementação das atividades pedagógicas e/ou recursos pedagógicos construídos nos encontros formativos, durante os meses de abril a novembro. Ao todo somaram 94 participações da pesquisadora em sala de aula.

Ibiapina (2008) explica que a observação em que o pesquisador participa de modo colaborativo é o procedimento que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos. Para autora “[...] Esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma” (IBIAPINA, 2008, p. 91).

Este momento formativo, dentro da pesquisa colaborativa, admite a prática do professor como parte da investigação e fonte para o estudo do cotidiano escolar.

A prática assume o papel central no currículo, constituindo-se no espaço em que o professor, sob orientação de um tutor, observa, analisa, atua e reflete com relação aos efeitos das ações docentes. A prática não é compreendida exclusivamente como técnica (aplicação de atividades externas), mas como atividade criativa e como processo de investigação (na ação), em que há lugar para a interpretação do real, como objeto complexo, e para uso de pesquisas que estudem o cotidiano escolar [...] (IBIAPINA 2008, p. 65).

Nesse sentido, ressaltamos que os processos reflexivos, desenvolvidos entre a pesquisadora e as professoras colaboradoras, foram gerados com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica.

Assim, assumimos na pesquisa a reflexividade engendrada pela reconstrução de conhecimentos prévios, a partir da qual “o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente” (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Cabe frisar que, atentando a esse entendimento de reflexividade, as atividades previstas na fase 3 consideraram o movimento espiral para a emancipação profissional: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação, de forma colaborativa. A seguir, visualizamos no Quadro 9 um exemplo de organização de cronograma semanal para os procedimentos realizados na fase 2 com as docentes.

Quadro 9 – Cronograma semanal de realização dos procedimentos da Fase 3

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira
7h50min	PR – P2B	PS – 2A	PR – P2A	PS – P5A	PR – P5A
8h20min	PC – P2B	PS – 2A	PC – P2A	PS – P5A	PC – P5A
10h às 10h15min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h15min	PS – P4A	PS – 2B	OBC	PR – P4A	OBC
11h	PS – P4A	PS – 2B	OBC	PC – P4A	OBC
17h às 18h30	CE	-	-	-	-

Legenda: PR – Prática Reflexiva; PC – Planejamento Colaborativo; PS – Participação Colaborativa em sala de aula; OBC – Observação Colaborativa no Contexto; CE – Ciclos de Estudos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esclarecemos que o tempo, a periodicidade e a organicidade na terceira fase da pesquisa foram variáveis de acordo com a disponibilidade, a complexidade do estudo e as dificuldades e potencialidades apresentadas pelas professoras colaboradoras. O cronograma apresentado no Quadro 8 se constitui em um exemplo, pois ao longo do ano letivo, houve diversas alterações nos horários dos professores para atender às demandas do contexto escolar.

3.4.5 PROCEDIMENTOS DA FASE 4: AVALIAÇÃO

Avaliação é a quarta e última fase do projeto. Nela, foi realizada a avaliação do processo de formação durante a segunda quinzena de novembro e primeira quinzena de dezembro de 2019. Para tanto, realizamos os procedimentos ilustrados na Figura 11.

Figura 11 – Síntese dos procedimentos da Fase 4



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As **entrevistas finais individuais** foram realizadas com cada uma das colaboradoras que participaram do processo de formação visando identificar as possíveis contribuições do referido processo na percepção delas (vide roteiro de entrevista Apêndice M). As entrevistas tiveram a duração variada entre 40 minutos a 1 hora e 30 minutos.

Outro procedimento avaliativo desenvolvido foi a realização de um **encontro coletivo** com as docentes, gestão escolar, equipe pedagógica e pesquisadora para uma síntese sobre as contribuições advindas do processo formativo desenvolvido, com duração de 1 hora e 30 minutos.

Foram realizadas sessões de **observações sem intervenção nas salas de aula** das professoras colaboradoras visando identificar se a partir do processo formativo as suas práticas pedagógicas tiveram mudanças na direção de agregar os elementos teóricos e práticos trabalhados no processo formativo (ver Apêndice I). Foram observadas as quatro docentes da classe comum (P2A, P2B, P4A e P5A) em duas aulas distintas, totalizando assim, quatro horas de observação para cada uma delas.

Somado a isso, realizamos **observação sem intervenção no contexto escolar** buscando evidências entre professoras, equipe pedagógica e gestão escolar de evolução conceitual e prática condizente às apropriações

advindas do programa de formação. Tais observações no contexto escolar foram registradas em **notas de campos**.

Por fim, desenvolvemos a **análise dos planejamentos de ensino** das professoras P2A, P2B, P4A, P5A com o intuito de verificar se passaram a agregar em seus planejamentos as orientações propostas pelo DUA (ver Apêndice J). Analisamos dois planejamentos de ensino elaborados por elas sem a colaboração da pesquisadora, totalizando oito planos de aula, que foram desenvolvidos nas aulas observadas sem intervenção.

Como mostra a descrição dos procedimentos, a pesquisadora realizou a coleta dos dados, permanecendo diariamente na escola no período matutino todos os dias da semana, durante os meses de fevereiro a dezembro de 2019, conforme calendário letivo municipal.

3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta seção, apresentamos os instrumentos elaborados e/ou adaptados para a coleta de dados durante as fases da pesquisa.

Cabe pontuar que, todos os instrumentos utilizados para coleta de dados foram previamente analisados e avaliados por pesquisadores na área da educação inclusiva, considerados como juízes para a adequação dos critérios empregados e na formulação das perguntas. Estes avaliadores eram membros do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão, formado por licenciandos em Pedagogia, professores da Educação Básica, mestrandos e doutorandos em educação vinculados à Universidade Estadual de Londrina, num total de 12 membros, coordenado pela pesquisadora Célia Regina Vitaliano (docente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - PR, Brasil). Considerando as sugestões apresentadas pelo grupo, os instrumentos foram reformulados e, na sequência, aplicados junto às professoras colaboradoras desta pesquisa.

Foram utilizados seis tipos de instrumentos: i) **notas de campo**, ii) **roteiros de entrevistas**, iii) **protocolo de registro das observações em sala de aula**, iv) **roteirização para a análise do planejamento**, v) **roteirização para o**

planejamento colaborativo e, vi) ferramenta com questões norteadoras para as práticas reflexivas.

As **notas de campo** são registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Este instrumento nos auxiliou a registrar situações como ações e fatos observados no contexto escolar. As anotações foram delimitadas ao foco da investigação de evidenciar a promoção ou não da inclusão educacional de alunos com NEE. Para tanto, as notas de campo foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 10 – Elementos estruturantes do registro das notas de campo

Data:	Temporalidade da observação realizada.
Envolvidos:	Sujeitos presentes na situação.
Local:	Ambiente e/ou espaço físico onde foi feita a observação.
Descrição:	Anotações sobre o que ocorreu e as atividades gerais desenvolvidas, a reconstrução de diálogos entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador. Os relatos, preferencialmente, transcritos, registrando a sequência em que ambos ocorrem, quem estava envolvido e como aconteceu esse envolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Este instrumento foi empregado em todas as fases da pesquisa, em momentos aleatórios e/ou articulados entre si.

Os **roteiros de entrevista** foram elaborados para a realização na modalidade semiestruturada para dois momentos da pesquisa: a inicial e a final, seguindo questões específicas, conforme a função desempenhada pelas docentes.

As entrevistas individuais iniciais foram realizadas na Fase 2 visando o levantamento das necessidades formativas. Foi elaborado um roteiro de questões abordando: identificação, formação e atuação, aluno com NEE, planejamento de ensino e a prática pedagógica. Tendo em vista as especificidades da atuação de cada docente, utilizamos para: a entrevista inicial com professor da classe comum um roteiro com 27 perguntas (ver Apêndice C), a entrevista inicial com a gestão escolar um roteiro com 12 perguntas (vide roteiro do Apêndice D), a entrevista inicial com a supervisora pedagógica um roteiro com 19 perguntas (conforme o Apêndice E), a entrevista inicial com a orientadora pedagógica um roteiro com 14 perguntas (ver Apêndice F), a entrevista inicial com a professora de Sala de Recursos Multifuncionais um roteiro com 24 perguntas presente no Apêndice G e, a entrevista

inicial com a professora de apoio um roteiro com 25 perguntas apresentado no Apêndice H.

As entrevistas individuais finais foram realizadas na Fase 4 com a finalidade de captar as percepções avaliativas das docentes sobre o programa de formação. Para tanto, foi elaborado um roteiro com 7 questões (Ver Apêndice M) abordando: avaliação do programa para a formação da professora colaboradora, avaliação do programa de formação para a escola, percepção de mudança ou não no planejamento de ensino e na prática pedagógica, após o programa de formação, percepção sobre as aprendizagens sobre o DUA, considerações e/ou contribuições do DUA para o planejamento de ensino e para a prática pedagógica, avaliação da participação e do envolvimento pessoal com o processo formativo, avaliação da organização e das atividades desenvolvidas no programa de formação.

Nas entrevistas, as perguntas principais, presentes nos roteiros supracitados, focalizaram o assunto central da investigação e foram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas durante sua realização (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Este instrumento de coleta de dados auxiliou para captar e filtrar as percepções das docentes quanto às suas necessidades formativas e à avaliação do programa de formação em que participaram.

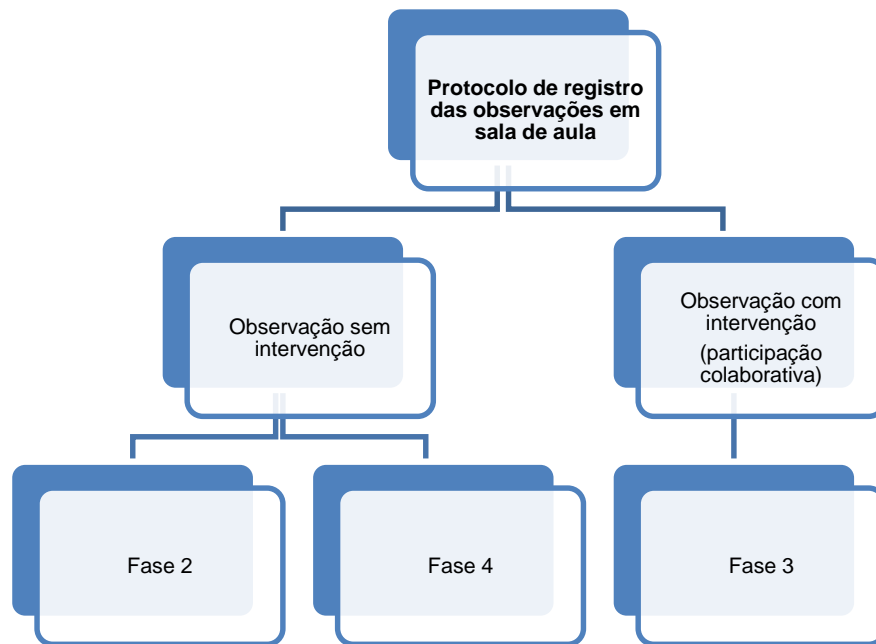
Para a realização das observações em sala de aula sem e com intervenção nas fases 2 e 4 e, na fase 3, respectivamente, foi utilizado o **protocolo de registro das observações em sala de aula**. No caso das observações em sala de aula, foi utilizado o protocolo sugerido por Danna e Mattos (1996), que sugere para elaboração de relatório de observação, conter o registro de: nome do observador, objetivo da observação, data da observação, diagrama da situação, relato do ambiente físico, descrição do sujeito observado, relato do ambiente social, técnica de registro utilizada e registro propriamente dito, sistema de sinais e abreviações. Tais elementos estruturantes, propostos pelos autores supracitados, auxiliaram na objetividade da observação para nos atermos aos fatos que evidenciavam o assunto central deste estudo.

Somado a isso, adaptamos as orientações de Contreras (2002) para construir um protocolo de registro para as observações em pesquisa colaborativa apresentada no Apêndice I. Neste instrumento privilegiamos os seguintes aspectos:

dados de identificação, descrição, informações, confronto e reconstrução da situação observada em sala de aula.

Resumidamente, a construção dos relatórios, a partir do protocolo de registro das observações em sala de aula, favoreceu a identificação das docentes e dos alunos com NEE; a descrição das ações pedagógicas observadas no que se refere à inclusão dos alunos com NEE e as atividades desenvolvidas; a identificação na prática do docente dos aspectos ou não da perspectiva inclusiva, em especial, relacionadas à inclusão do aluno com NEE; ao apontamento das relações entre a perspectiva inclusiva e a prática pedagógica das docentes para a inclusão do aluno com NEE e, finalmente, a avaliação das necessidades formativas das professoras colaboradoras no que se refere à inclusão do aluno com NEE.

Figura 12 - Utilização do protocolo de registro das observações em sala de aula nas fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A **roteirização para a análise do planejamento** das professoras colaboradoras, presente no Apêndice J, foi adaptada a partir de Nunes e Madureira (2015) e utilizada na fase 2 e fase 4. Este instrumento teve por finalidade identificar o(s) conteúdo(s), a(s) área(s) do conhecimento(s), objetivo(s), encaminhamento metodológico (modos de apresentação do conteúdo, modos de representação da

aprendizagem pelos alunos e modos de engajamento durante a realização das atividades), avaliação e referências.

Assim, possibilitou identificar na fase 2 e 4, se as docentes contemplaram em seu plano de aula elementos da educação inclusiva e os princípios do DUA apreendidos no programa de formação, respectivamente.

Para as sessões de elaboração de planos de aula subsidiados pelos princípios do DUA, foi utilizada a **roteirização para o planejamento colaborativo** na fase 3, presente no Apêndice K e ilustrado na Figura 15. Para tanto, esclarecemos que:

- a) Dados de identificação: se refere à turma, aos números de alunos, aos alunos com NEE, especificando aqueles PAEE e APA;
- b) Conteúdo: selecionado pelo docente, a partir do documento “padronização de conteúdo” (SEMED, 2019);
- c) Disciplina: área do conhecimento contemplada na aula;
- d) Objetivo(s) específico(s): expectativa de aprendizagem pelo aluno após a aula;
- e) Encaminhamento metodológico: organização em etapas com a indicação dos princípios do DUA contemplado em cada uma; descrição das ações, dos recursos e das estratégias a serem utilizadas durante a aula;
- f) Avaliação: modo em que a aprendizagem e o ensino serão verificados na aula;
- g) Referência e observação: menção ao aporte didático pesquisado para elaboração do encaminhamento metodológico e indicação de alguma explicação julgada necessário para a aplicação do plano de aula.

Para a realização das sessões de práticas reflexivas, utilizamos a **questões norteadoras** construídas a partir da adaptação da proposta de Ibiapina (2004). Este instrumento (ver Apêndice L) teve por finalidade orientar o diálogo reflexivo com as professoras colaboradoras a fim de ampliar sua visão sobre a prática pedagógica em sala de aula (vide Figura 13).

Figura 13 – Aspectos contemplados nas questões norteadoras para as práticas reflexivas utilizadas na fase 3



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como ilustrado na Figura 13, os aspectos contemplados nas questões norteadoras do instrumento utilizado na fase 3, teve por finalidade possibilitar ao docente ampliar sua visão quanto a seu trabalho pedagógico na promoção da inclusão de alunos com NEE. Ele foi iniciado com questões referente à descrição da prática pedagógica. Em seguida, com perguntas que nortearam a análise de informação sobre o planejamento de ensino para a aula. Na sequência, foram realizadas, pela colaboradora-docente com a pesquisadora, indagações que visam ao confronto entre o planejamento e a prática pedagógica. Por fim, em maior dimensão, a partir da ampliação do olhar advindo dos aspectos anteriores, foi realizado o direcionamento para a possibilidade de reconstrução da situação a partir dos subsídios teóricos e práticos apreendidos.

Para facilitar a compreensão, apresentamos uma síntese do processo de coleta de dados deste estudo, dispostos nos Quadros 11, 12 e 13.

Quadro 11 - Síntese dos procedimentos metodológicos realizados

Fase	Período	Procedimentos
1ª fase - Sensibilização das docentes	Janeiro e Fevereiro	Apresentação do projeto de pesquisa e formalização da mesma; assinatura do TCLE.
2ª fase - Levantamento das necessidades formativas das professoras.	Fevereiro e março (45 dias).	Análise do Projeto Político Pedagógico. Observações em sala de aula e no contexto da pesquisa. Realização da entrevista com todas as professoras colaboradoras.
3ª fase - Processo de formação colaborativa.	Abril até a primeira quinzena de novembro (aproximadamente 8 meses).	Ciclos de estudos. Práticas reflexivas. Planejamento colaborativo. Participação colaborativa nas salas de aula e no contexto da pesquisa.
4ª fase - Avaliação do desenvolvimento do programa de formação.	Segunda quinzena de novembro até 19 de dezembro (aproximadamente 1 mês).	Encontro coletivo para avaliação do programa de formação. Entrevista final com todas as professoras colaboradoras. Observação sem intervenção nas salas de aula e no contexto da pesquisa. Análise do planejamento de ensino sem colaboração.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 12 - Frequência de encontros e/ou de ações desenvolvidas durante a pesquisa

Fase da pesquisa	Nº de encontros	Procedimentos
Fase I	2	Apresentação do projeto de pesquisa a ser desenvolvido na escola.
	5	Conversas individuais e/ou grupos para esclarecimentos.
	1	Reunião com todas as docentes (assinatura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido).
Fase II	12	Realização das entrevistas com as professoras.
	1	Análise do Projeto Político Pedagógico.
	16	Observações em sala de aula.
	82	Registro de notas de campo a partir das observações das ações pedagógicas no contexto escolar.
	1	Apresentação e realização de entrevista com nova colaboradora da pesquisa.
Fase III	1	Apresentação dos dados coletados na 2ª fase e avaliação das necessidades formativas / temas de estudo.
	1	Entrega de cronograma e dos temas para realização dos ciclos de estudo.
	16	Ciclos de estudos.
	94	Participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula.
	32	Participação colaborativa pesquisadora no contexto junto à equipe pedagógica, em especial, a PS.
	94	Práticas reflexivas.
	184	Planejamento colaborativo.
Fase IV	1	Encontro avaliativo com as professoras colaboradoras.
	13	Realização de entrevistas.
	12	Observações sem intervenção em sala de aula.
	12	Análise do planejamento de ensino sem colaboração.
	45	Registro de notas de campo a partir das observações sem intervenção no contexto escolar da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 13 - Detalhamento da frequência de ações desenvolvidas por colaboradora na 3ª fase

Ação desenvolvida	P2A	P2B	P4A	P5A	Total
Participação colaborativa	25	26	22	21	94
Prática reflexiva	25	26	22	21	94
Planejamento colaborativo	56	56	42	30	184

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com a descrição dos Quadros 11, 12 e 13, os dados coletados foram organizados conforme procedimentos indicados por Ibiapina (2008), para sistematização dos dados e interpretação daqueles obtidos em uma pesquisa colaborativa. Os relatos das professoras nas reuniões e nas entrevistas foram gravados em áudio, transcritos e entregues a cada uma delas para validação das respostas dadas. Bem como, foram construídos relatórios de observações e reflexões contendo os dados obtidos durante todo o desenvolvimento do programa de formação, que foram compartilhados com os envolvidos para leitura e avaliação das reflexões feitas pela pesquisadora.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Considerando os objetivos desta pesquisa, caracterizamos o tratamento dos dados dentro de uma abordagem qualitativa, por ser um estudo complexo, de natureza social e conter informações descritivas e explicativas de um contexto educativo escolar.

Para análise dos dados definimos como técnica a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e dos episódios (MOURA, 2004). No que diz respeito à análise de conteúdo, ela consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Desse modo, Bardin (2011) esclarece que a análise de conteúdo é organizada em três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na sistematização das ideias iniciais (BARDIN, 2011, p. 125). Definimos nesta pesquisa que os relatos transcritos coletados por meio das entrevistas, a gravação em áudio dos momentos de formação (ciclos de estudos, a prática reflexiva, o planejamento colaborativo e a participação colaborativa), os relatórios de observação e as notas de campo seriam os documentos submetidos à análise.

Segundo Bardin (2011), a decodificação implica na escolha das unidades de sentido. Conseqüentemente, nesta investigação, optamos pelas unidades tanto de registro como de contexto. Com base no processo de categorização exposto por Bardin (2011), a unidade de registro corresponde à frequência em que um assunto aparece no material que está sendo analisado, e a unidade de contexto corresponde à interpretação do pesquisador em relação ao sentido apresentado pelo pesquisado/entrevistado/depoente.

Assim, na unidade de registro, consideramos a de significação correspondente ao segmento de conteúdo, e também a unidade de base, conforme Bardin (2011). Examinamos ainda a de contexto, ou seja, as dimensões ou circunstâncias que as palavras ou temas surgiram, uma vez que esta se refere: “[...] à unidade de compreensão para codificar a de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137).

Para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os dados foram tratados para se tornarem significativos e válidos, a utilização de quadros, diagramas, figuras e modelos com os resultados sintetizam e as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011). Somada à análise de conteúdo, utilizamos a organização de episódios para evidenciar o processo de desenvolvimento do programa de formação continuada de professoras para a inclusão voltada à prática pedagógica inclusiva.

Conforme Moura (2004), os episódios são instrumentos adequados para a organização e a interpretação dos resultados do movimento de aprendizagem do pesquisador e do participante em uma ação didática formativa investigada nesta tese. De tal modo, considerando a complexidade do processo formativo das professoras colaboradoras e da autoformação da pesquisadora em uma pesquisa colaborativa, articulamos aos discursos, foco da análise do conteúdo, a técnica de evidenciar episódios em que os relatos foram anunciados. Segundo Moura (2004, p.

267), os episódios se caracterizam por “[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”.

Dessa forma, os episódios foram organizados e categorizados a partir de temas e/ou assuntos que revelassem a interdependência desse processo formativo e considerasse a organização da atividade didática formativa. Portanto, estão articulados com o modo em que o programa de formação continuada foi organizado e realizado.

Moura (2004) afirma que esse conjunto de dados deve ser interpretado ponderando a complexidade da prática pedagógica. Cabe indicar que os episódios são organizados com base na totalidade do movimento formativo, mas sua apresentação deve sintetizar os momentos e/ou conjuntos de dados mais relevantes para apreensão da ação formativa. Portanto, cabe ao pesquisador delimitar seu foco de análise e indicar as divisões a serem analisadas, e nessa última pode indicar trechos isolados (apartados de sua totalidade e contexto) para representar parte desse episódio no processo formativo. Segundo Moura (2004), a definição dessas unidades compreende a revelação da natureza e da qualidade das ações dos sujeitos e, em particular, as do professor que qualifica as atividades educativas e formativas.

Para análise e apresentação dos dados, consideramos esses elementos que compõe a ação didática formativa, conforme Moura (2004), como unidades de análise *a priori* (o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem). Somado a isso, consideramos, também os episódios que compuseram a fase do desenvolvimento do processo formativo para apontar o processo de mudança na prática pedagógica das professoras colaboradoras e nas percepções da equipe pedagógica quanto ao planejamento de ensino.

Assim, organizamos os dados em categorias e em episódios, a interpretação foi feita com base no referencial teórico adotado visando analisar o processo de desenvolvimento de um programa de formação continuada das professoras de classe comum, da gestão escolar e da equipe pedagógica de uma escola municipal para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas.

Considerando a complexidade dos procedimentos adotados para o tratamento dos dados, apresentamos no Quadro 14, uma síntese de cada fase da

pesquisa contendo os objetivos propostos, os procedimentos desenvolvidos e a categorização dos dados.

Quadro 14 - Síntese dos objetivos, procedimentos e tratamento dos dados realizados em cada fase da pesquisa

Fase	Objetivo	Procedimentos	Categorização dos dados	
1ª fase	Sensibilizar as professoras diante dos objetivos de um programa de formação docente para o planejamento de ensino e para a prática pedagógica inclusiva.	Reunião com a gestão escolar e equipe pedagógica Reunião coletiva. Conversas individuais e/ou grupos para esclarecimentos. Momento de assinatura do TCLE.	a) Interesse pelo tema do programa de formação; b) Engajamento pedagógico e colaboração entre a comunidade escolar.	
2ª fase	Identificar as necessidades formativas das professoras de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao planejamento de ensino e à prática pedagógica para favorecer processo de inclusão dos alunos com NEE.	Análise do Projeto Político Pedagógico. Observações em sala de aula. Análise do planejamento de ensino. Entrevista.	a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE; c) Planejamento do ensino; d) Prática pedagógica.	
3ª fase	Propiciar oportunidades de estudos teóricos acerca dos temas considerados relevantes para o grupo de professoras; Promover oportunidades às professoras colaboradoras de refletirem sobre suas ações pedagógicas visando o seu aprimoramento. Planejar colaborativamente com as professoras colaboradoras as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, tendo como subsídios os princípios do Desenho do Universal para a Aprendizagem (DUA), visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Apoiar a implementação das práticas pedagógicas para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos	Ciclos de estudos. Participação colaborativa em sala de aula e no contexto escolar. Prática reflexiva. Planejamento colaborativo.	a) Análise dos dados referentes à realização dos Ciclos de estudos.	i) Perspectiva da educação inclusiva. ii) Processo de avaliação das NEE. iii) Planejamento de ensino e a prática pedagógica. iv) Trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva.
			b) Análise do processo formativo desenvolvido com as professoras colaboradoras	i) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2A. ii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2B. ii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P4A. iv) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P5A.

	baseadas no DUA.			
4ª fase	Avaliar os efeitos advindos do processo formativo subsidiado pelo DUA, realizado por meio dos procedimentos desenvolvidos baseados na proposta da pesquisa colaborativa.	<p>Reunião coletiva.</p> <p>Análise do planejamento de ensino.</p> <p>Entrevista.</p> <p>Observação sem intervenção, em sala de aula e no contexto.</p>	Os efeitos advindos do processo formativo subsidiado pelo DUA.	<p>a) Contribuições percebidas pelas professoras colaboradoras em relação ao desenvolvimento da pesquisa.</p> <p>b) Sugestões e críticas apresentadas pelas professoras colaboradoras a respeito da participação na pesquisa.</p> <p>c) Mudanças observadas no planejamento e na prática das professoras, após o desenvolvimento da pesquisa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA COMPREENSÃO DOS DADOS CATEGORIZADOS

Fundamentadas nas fases e nos objetivos desta pesquisa, nesta seção, apresentamos os resultados obtidos por meio de uma compreensão dos dados de modo categorizado: i) sensibilização das docentes; ii) levantamento das necessidades formativas das professoras; iii) processo de formação colaborativa (ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento colaborativo, participação colaborativa em sala de aula) e; iv) avaliação do desenvolvimento do programa de formação.

4.1 FASE 1: SENSIBILIZAÇÃO DAS DOCENTES PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA

Com base nos procedimentos adotados na primeira fase da pesquisa, os dados coletados possibilitaram a organização de duas categorias: interesse pelo tema do programa de formação e engajamento pedagógico e colaboração entre a comunidade escolar.

a) Interesse pelo tema do programa de formação

Dentre os aspectos que envolvem a qualidade de um processo de formação, está o interesse das professoras colaboradoras pelo tema formativo. Pois este fato pressupõe envolvimento durante os momentos formativos por ser um conteúdo o qual elas buscavam aprimorar em seu trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2008; SANCHES, 2011b). De tal modo, ao apresentar o tema deste estudo ressaltamos que todas elas demonstraram interesse pela formação, ao ponto que, as treze que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aceitaram o convite e participaram do programa de formação.

Neste momento, diante da apresentação da proposta, percebemos diversas expectativas que refletiam as percepções das docentes quanto à relevância do tema para a prática pedagógica. Para ilustrar, selecionamos dois relatos.

PS: Nossa que tema importante sabe? Aqui vivemos diariamente dúvidas sobre isso. Nossa vai me ajudar mesmo. Até para poder saber orientar os

professores. Às vezes a gente pede socorro. Mas às vezes é uma coisa nossa aqui. Do nosso aluno. Só a gente que está aqui no dia-a-dia entende? Ai que bom que você estará aqui conosco.

P2B: Nossa nunca tinha visto isso na escola. Amei a ideia. Conte comigo. Esse tema todos nós precisamos. Eu mesma preciso aprender muito. Essa questão de planejar diferenciado, lidar com as diferenças em sala, principalmente na alfabetização. Nossa! vai ser bom para mim, tenho certeza.

As professoras colaboradoras admitiram a necessidade de estudar sobre este tema e de aprimorar a prática pedagógica no contexto regular de ensino, tendo em vista as especificidades apresentadas pelos alunos com NEE. Tais percepções expressam as ideias de Sanches (2011a), de que popularmente reconhecemos que “quem quer arranja maneira, quem não quer arranja desculpas”.

Analogicamente, interpretamos que, de um lado, quando os professores assumem o compromisso na construção de ambientes inclusivos, se dispõem a aprimorar seu trabalho pedagógico (SANCHES, 2011a; CARVALHO, 2016). Por outro lado, aqueles que não demonstram essa vontade encontram argumentos para não se aprofundar em sua incumbência profissional delegando exclusivamente a ineficácia do sistema de ensino, problemas estruturais que não permitem mudanças e a carência na formação (RODRIGUES, 2008).

b) Engajamento pedagógico e colaboração entre a comunidade escolar

Nesta primeira fase do estudo, identificamos o engajamento pedagógico das docentes com a formação continuada para o aprimoramento do planejamento de ensino.

Vitaliano (2013) destaca que é necessário que professores e equipe gestora, atores principais da escola, se envolvam verdadeiramente com a inclusão escolar, a fim de mobilizar saberes e atitudes para promover a aprendizagem de todos. Desse modo, sublinhamos que na apresentação da proposta na escola, fomos recebidos pela diretora e, que ela fez questão de que a equipe pedagógica se fizesse presente na conversa inicial.

PD: Por favor, vou chamar a PS e a PO porque estamos todas entusiasmadas por sua vinda para cá. Faço questão delas, [...] de estarmos juntas nessa primeira conversa, porque é muito importante para nós.

Tal episódio representa a articulação entre os profissionais da instituição com vista a conhecer a proposta do programa de formação que seria oferecido, e de como a equipe pedagógica atuava de modo cooperativo nas ações pedagógicas da escola.

O fato de PD solicitar a presença da PS e da PO na conversa inicial, demonstra cumplicidade destas profissionais e da parceria estabelecidas entre elas sobre as demandas, que surgem no dia-a-dia da escola, percebidas durante o momento de apresentação da proposta da pesquisa. Conforme Sanches (2011a, p.141), para construir uma escola inclusiva é preciso comprometer-se e se pôr em ação de modo a unir forças para enfrentar problemas coletivos.

Em outras palavras, este recorte feito no episódio de sensibilização das professoras colaboradoras, revela o engajamento da gestão escolar e da equipe pedagógica com as questões concernentes à escola e de receptividade às novas propostas formativas que venham a surgir visando ao aprimorando do trabalho desenvolvido na instituição de ensino. Sublinhamos dois relatos delas sobre a apresentação da proposta.

PS: Daí nós podemos participar também, então? Porque é muito importante para mim. Porque é claro, os professores que estão lá na sala precisam muito. Mas eles sempre vêm na gente né? Principalmente comigo tirando dúvida sobre como colocar no planejamento sobre os alunos que têm alguma coisa diferenciada, ou sobre avaliação principalmente.

PO: Isso é verdade. Nossa! Todas nós, né? Até porque somos todas professoras. Amanhã ou depois podemos estar em sala, e como estamos na equipe querendo ou não somos nós que as orientamos na sala. Nossa já gostei. Perfeita essa proposta envolvendo todas nós e os professores da sala.

Entendemos que o engajamento pedagógico vai além de um dever das docentes. A ação de assumir a função educativa de cada uma delas demonstrou a consciência de suas incumbências profissionais e de seu papel social para com a formação inclusiva e as práticas pedagógicas.

O fato de a equipe pedagógica e de a gestão escolar demonstrarem engajamento pedagógico corrobora com o envolvimento dos demais membros da escola, para a formação docente e para a mudança dentro do contexto escolar (SANCHES, 2011b; VITALIANO, 2013).

Conforme afirma Heredero (2018, p.71-72), “buscar o compromisso com a educação deve ser o objetivo das comunidades educativas, mas, esse

objetivo deve ser planejado de forma responsável e participativa, e acima de tudo assumida”.

Desse modo, na ocasião da apresentação da proposta da pesquisa às professoras colaboradoras pela pesquisadora, a equipe pedagógica e a gestão escolar reforçaram não só a importância do programa de formação que seria desenvolvido, como também a relevância da temática, que seria tratada e que elas estariam envolvidas também, pois acreditavam que assim poderiam todas juntas se prepararem melhor para os desafios que a inclusão dos alunos com NEE impõe ao contexto escolar.

PD: Olha gente, como a P (pesquisadora) falou, é um tema que não tem quem domine por completo. Até porque cada escola é uma escola, cada aluno é um aluno, então é algo que tenho certeza que vamos aprender muitos juntos. Até por isso, quero falar para você que eu, a PS e a PO também participaremos também. Até porque, eu acredito que não são só vocês que precisam de formação, mas principalmente nós, porque é a nós que você pede socorro. E essa é uma falha na nossa formação. Acho que na de todos né? Porque a inclusão é algo novo. Aí na prática, ficamos sempre na dúvida do que fazer, de como planejar.

No relato de PD, vislumbramos uma gestão comprometida que admitiu as necessidades formativas existentes e se colocou de modo cooperativo para aprendizagem do tema, com o intuito de orientar as professoras colaboradoras de modo mais adequado o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Acrescentamos os relatos das docentes referentes à participação de toda a escola neste programa de formação.

P2A: Ai que bom. Será ótimo para nós estarmos todos juntos em prol de um objetivo comum, de dúvidas em comum.

PA: Eu mesma quero muito aprender, porque eu sinto que precisamos fazer algo por eles, e às vezes não sabemos de onde partir, sabe?

As percepções acima representaram o engajamento pedagógico das docentes para com o entendimento tanto da proposta da educação inclusiva quanto da aprendizagem dos alunos com NEE.

Tal indicativo não pressupõe que o sistema de ensino e a escola sejam inclusivos, mas está em consonância com as características pessoais de desenvolvimento do processo de mudança e de “querer fazer” a inclusão, bem como de assumir um comprometimento com a função social da escola em promover o

direito de todos à educação (RODRIGUES, 2008; SANCHES, 2011a; NOZI, 2013; HEREDERO, 2018).

Ao assumir o compromisso com a efetivação da educação inclusiva, nos deparamos com a necessidade do desenvolvimento de um trabalho colaborativo, tendo em vista um processo verdadeiramente adequado à promoção da educação para todos (BRAUN, 2012; HUMMEL, 2012; VIOTO, 2013; VITALIANO, 2013; VILARONGA, 2014; MARTINELLI, 2016; ZERBATO, 2018;).

Nesse sentido, nessa primeira fase destacamos a identificação de indícios do trabalho colaborativo, já existentes entre o corpo de profissionais desta instituição. As características do trabalho colaborativo foram percebidas nesta escola em diversas e diferentes situações do programa de formação como: trocas de ideias sobre atividades pedagógicas e recursos didáticos, partilhas de experiências, parceria para a elaboração do planejamento, colaboração na execução de atividades entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar e cooperação na confecção de materiais didáticos.

Na avaliação da PS, durante o momento inicial de apresentação da proposta, as professoras que são efetivas da escola desenvolveram, ao longo do tempo em que atuaram ali, um clima de parceira e sempre partilhavam ideias umas com as outras.

PS: Aqui temos uma equipe bacana. Os professores não têm, sabe, egoísmo não. Deu certo na sala deles, eles comentam, contam, mostram aqui para gente, descrevem como fizeram, o que deu certo e o que não deu também. Às vezes, é até turma diferente, mas o conteúdo é o mesmo, daí já trocam ideia como poderia ser aquela atividade numa séria mais avançadas ou aqui nos primeiros anos.

Somado a isso, PO e PD concordaram com a percepção de PS salientando os aspectos colaborativos na equipe docente.

PO: Aqui também não tem muito de isso é seu. Você que tem que fazer. Se eu posso ajudar, sei como faz e estou mais tranquila, eu pego vou lá faço, entramos na sala quando é preciso. Nossa diretora também é muito prestativa, pode reparar se não está na secretária, está recortando alguma coisa para os professores, montando algum material para usar na sala. E isso não é qualquer diretor que faz sabe?

PD: Nossos professores são bons e o bom deles é que eles partilham sempre com a gente o que eles fazem. Por isso, que dá certo. Sempre trocam ideias. Por isso, que não meço esforços para dar apoio para eles, se eles precisam de algum material que não tem na escola, corro lá comprar, ajudo a montar também, as meninas da equipe sempre vão à sala dar um socorro quando precisamos. E vejo que os professores ficam felizes, pois podem contar com a gente e a gente com eles é claro.

Os relatos elucidaram características colaborativas existentes no cotidiano da escola. Tais características agregaram elementos que facilitaram o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que a formação colaborativa pressupõe um trabalho pedagógico colaborativo. Ainda, sobre este episódio, destacamos a relação entre os professores da classe comum com a professora especialista da SRM - T1, em que foi observada a troca de informações sobre o processo de avaliação e de identificação das NEE dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PSRM – T1 (em conversa com P2B): *Então, este aluno precisa investir bastante nele sabe? Atividades em grupo. É um aluno que gosta de interagir, mas aí você precisa intervir, pois ele tem bastante dificuldade na leitura.*

Esse apoio, entre professores capacitados e professores especializados, favorece a efetivação da educação inclusiva. Em outras palavras, uma intervenção pedagógica junto a alunos com NEE em uma perspectiva inclusiva demanda um trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial, de modo que a cada um cabe um papel específico (VITALIANO, 2013; CARVALHO, 2016, MENDES *et al.*, 2010).

De acordo com Caramori (2014), estabelecer a colaboração no coletivo de docentes terá mais valor ou potencialidade para a formação e o enfrentamento das barreiras, no próprio contexto escolar. Nessa perspectiva, admitimos que para que o professor assuma uma identidade profissional é preciso interagir com outras pessoas, outros saberes, outros pontos de vista, mas não de maneira autônoma e solitário. Assim, tendo esse princípio de colaboração já instalado no ambiente escolar, o desenvolvimento dos procedimentos previstos na pesquisa colaborativa encontrou condições propícias, ou seja, um bom alicerce para as ações formativas.

Avaliamos que a cultura da escola e a relação estabelecida entre os profissionais atuantes anos iniciais do Ensino Fundamental favoreceram a receptividade na apresentação da proposta. De tal modo, que os dados supracitados nesta primeira fase da pesquisa evidenciam que houve sensibilização das professoras colaboradoras diante dos objetivos do programa formativo para o planejamento de ensino e a prática pedagógica inclusiva, dentre eles: o aceite de

todas as docentes da instituição de ensino, o reconhecimento da relevância da formação continuada e a preocupação com o aprimoramento da prática pedagógica para a promoção da aprendizagem dos alunos com NEE.

4.2 FASE 2: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS

Na segunda fase deste estudo, o objetivo central foi o de identificar as necessidades formativas das professoras de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao planejamento de ensino e à prática pedagógica para favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Considerando que as docentes tinham liberdade para participar ou não da pesquisa, das treze atuantes da escola, todas aceitaram realizar entrevista, e as oito, que trabalhavam na classe comum, autorizaram a observação de suas aulas e a análise dos seus planejamentos, bem como, a gravação em áudio e o registro de fotos de sua atuação pedagógica em sala de aula. Portanto, as análises a seguir são referentes a 100% das professoras colaboradoras da instituição de ensino que realizavam suas atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2019.

A partir da análise do PPP da instituição (PARANÁ, 2019), de observações em sala de aula e no contexto da pesquisa, da realização da entrevista com todas as professoras colaboradoras, evidenciamos nos dados coletados quatro temas pertinentes aos objetivos da pesquisa que se constituíram nas necessidades formativas delas, alvos do processo de formação: a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE; c) Planejamento do ensino; d) Prática pedagógica.

Cabe frisar que tais temas foram validados pelas docentes em uma reunião coletiva e reflexiva, na qual foi apresentada uma síntese dos dados coletados. A reunião culminou na organização de quatro categorias, que a seguir serão apresentadas, com o intuito de mostrar as condições que a escola apresentava no início da pesquisa e que geraram a proposta de intervenção, principal objetivo desta tese.

a) Concepção de educação inclusiva apresentada inicialmente pelas professoras colaboradoras

No PPP (PARANÁ, 2019), identificamos que a instituição expressava o compromisso com a perspectiva da educação inclusiva, a partir do entendimento de que seria necessário assegurar o direito de todos à educação.

Somado a isso, pontuava o direito dos alunos PAEE ao AEE e conceituava que a Educação Inclusiva busca perceber e atender às NEE de todos os sujeitos – alunos no sistema regular de ensino de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Todavia, essa restrição a um grupo de estudantes – os alunos PAEE – demonstra uma carência conceitual quanto à proposta da educação inclusiva (RODRIGUES, 2008) e resquícios interpretativos que podem ser pensados a partir da política educacional brasileira, que estabelece esse encaminhamento para o AEE (BRASIL, 2008) em discrepância ao entendimento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Encontramos no PPP (PARANÁ, 2019), a limitação apresentada pela preocupação de apoio apenas aos alunos PAEE, uma definição incoerente sobre a educação inclusiva, como movimento de luta pelo direito de todos à educação, oferecendo subsídios teóricos ao planejamento de atividades pedagógicas e à prática docente na perspectiva da inclusão educacional dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Observamos nos relatos das professoras colaboradoras certa carência conceitual para definir educação inclusiva, bem como, uma visão negativa desta perspectiva.

PA: Olha para mim, parece utopia. Na escola pública é muito difícil. Tem muita coisa para melhorar para dizer que é inclusão.

P2B: Então a inclusão, o foco, é o aluno com deficiência na escola e ponto.

P4A: Bom, a educação inclusiva é quando os alunos com deficiência estão em sala de aula com os outros alunos.

P5A: Às vezes me pergunto se realmente é o caminho. Precisamos melhorar muito para tentar incluir. Então, inserir o aluno junto com os outros. Aí acho muito difícil falar em educação inclusiva.

Tais relatos extraídos das entrevistas com as professoras colaboradoras revelam um distanciamento entre o querer (propósito anunciado no PPP) e o saber-fazer (compreender o que é educação inclusiva e como pode ser efetivada no contexto regular).

Para P4A, a educação inclusiva era colocar os alunos com deficiência na sala de aula. PA considera a inclusão uma utopia e P5A questiona se esse é o caminho, e ambas reconhecem que é preciso melhorar para se efetivar a inclusão. Nesses relatos, identificamos uma visão simplista sobre educação inclusiva, ao mesmo tempo em que identificaram dificuldades e a necessidade de melhorar. Desse modo, compreendemos que a visão das docentes supracitadas revelou a falta de conhecimento e despreparo diante do conceito de inclusão educacional. Elas apontaram limitações para se efetivar a Educação inclusiva na escola, entre elas a carência de conhecimentos sobre esse tema por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica para oferecer suporte e orientação. Além disso, perceberam que, em alguns momentos, a escola não atendia às necessidades do aluno e exigia que ele se adaptasse ao que era proposto para turma, aliada à constatação de que ele não estava aprendendo. Os relatos de P2A, P3A e PEF a seguir exemplificam essas percepções.

P2A: Então, educação inclusiva é uma coisa muito complexa. Há momentos em que parece que a escola atende o aluno. Mas, há outros que é o aluno que tem se adequar ao ritmo da escola.

P3A: Então, é o momento em que a gente vê o aluno com deficiência em sala de aula às vezes aprende, outras vezes não. Porque ele não está aprendendo.

PEF: Olha, eu vejo que aqui as meninas, às vezes, também não sabem o que fazer sabe? Aí não é que não queremos atender os alunos, mas precisamos de suporte né? Não simplesmente, coloca na sala, e atende o aluno.

Nestes relatos, é possível perceber que, para elas, a inclusão, por vezes, se confunde com a integração no cotidiano escolar e, por outras, que a responsabilidade de prover as condições para que o aluno com deficiência seja incluído é do sistema, e não ele ter que se adaptar às condições que há em cada estabelecimento de ensino (GLAT; PLETSCHE, 2010; RODRIGUES, 2008). Tais descrições reforçam a afirmação de Sanches (2011a), de que uma escola inclusiva precede do entendimento de educação inclusiva arraigada entre os profissionais que nela atuam.

Ao analisar tais relatos, constatamos que, de modo geral, as professoras colaboradoras evidenciaram a falta de formação, principalmente, na abordagem de “questões práticas” na inclusão do aluno com NEE. De acordo com Sanches (2011), a carência na formação é uma das principais justificativas

apresentadas por elas para a não efetivação de uma educação inclusiva. Atrelado a isso, está o distanciamento do conteúdo de estudo com a reflexão na prática docente do professor, seja por questões ainda não vivenciadas pelo professor ou pela falta de mobilização deste diálogo reflexivo (IBIAPINA, 2008).

A seguir, apresentamos alguns relatos das docentes sobre a efetivação da educação inclusiva.

b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE

Dentre as necessidades formativas levantadas na segunda fase da pesquisa, consideramos a carência de formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE, a que está mais diretamente repercutida pela lacuna na formação do professor, seja inicial e/ou continuada, pois perpassa por saberes de cunho pedagógico que compõe as diretrizes da formação docente (BRASIL, 2015).

Das treze professoras, onze afirmaram que o conteúdo do planejamento de atividades pedagógicas para aluno com NEE não foi abordado em sua formação inicial. A seguir, relatos que ilustram esse levantamento.

P2B: Não. Na grade curricular na época que eu fiz não tinha.

P4A: Tive aulas sobre educação especial, mas sobre planejamento, algo assim, não. Era mais sobre os tipos de deficiência que tinha.

PS: Que eu me lembro, não. Lembro que às vezes comentávamos em sala. Mas aula sobre isso não. Porque na minha época estava começando a inclusão.

Apenas PEF e P3A afirmaram que na graduação em Educação Física e em Pedagogia, respectivamente, foram contemplados estudos sobre este tema, principalmente quando os licenciandos relatavam a presença de alunos PAEE nas turmas em que estavam desenvolvendo o estágio supervisionado.

Sete das treze professoras tiveram este tema abordado na formação continuada por meio da especialização em Educação Especial, dentre elas P2A e P3B a partir dos relatos abaixo.

P2A: Olha sobre planejamento eles demonstravam muito a questão das atividades sabe? Não sei se é bem isso, mas eles mostravam as atividades que você poderia planejar para alcançar um melhor rendimento dos alunos.

P3B: Sim. Foi trabalhado na pós. Que a gente tem que trabalhar de uma

forma diferenciada com esses alunos, que eu poderia também acompanhar né? Que ele não poderia ficar excluído no canto.

Também identificamos que onze professoras colaboradoras informaram que o município não havia contemplado o tema da educação inclusiva e de planejamento de atividades pedagógicas para aluno com NEE em momentos formativos.

PAP: Não, não é o foco deles.

P2A: Pela secretaria aqui, não tive nada a respeito não.

P2B: Pela secretaria, na escola não.

A falta do suporte formativo foi percebida pelas docentes, que ao desconhecerem possibilidades no planejamento e a falta de domínio do conteúdo incorria na insegurança para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

P2A: Eu acho que falta mais formação. Para planejar as atividades, às vezes eu não me sinto segura não.

P4A: Então, está sendo tudo novo para mim. Aí preciso estudar o conteúdo primeiro, para depois ver o que consigo ensinar para eles e para os outros [aluno PAEE] também.

Nessa perspectiva, elas declararam não terem recebido informações ou formação suficiente para realizar atividades diferenciadas e organizar sua prática pedagógica visando à aprendizagem de todos. De acordo com PSRM –T1 e PS, os cursos que teriam sido oferecidos pela SEMED, junto à equipe de Educação Especial, enfatizaram os alunos PAEE.

Tais relatos nos permitem concluir que “[...] é necessário reorganizar o processo de formação de professores, incluindo elementos que permitam aos professores se sentirem preparados para incluir alunos com NEE” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 56).

A seguir apresentaremos os relatos específicos das professoras colaboradoras sobre como se efetivava o planejamento do ensino em suas turmas e, em específico, para os alunos com NEE.

c) Planejamento do Ensino

Constatamos, nas observações do contexto que, com frequência, ao menos uma vez por semana, a PS acompanhava o planejamento das professoras, principalmente, verificando os diários de cada uma e identificava a adequação da proposta curricular exigida para o bimestre naquela turma. PD e PO auxiliavam no planejamento, apenas quando procuradas pelas docentes, oferecendo ideias e sugestões de atividades pedagógicas e/ou de recursos didáticos.

PS: Olho lá, os conteúdos programáticos para ver se está tudo certo, se está padronizado. Para ver se está tudo certo. Se houver alguma alteração nós fazemos juntas ou eu risco lá e peço para alterar alguma coisa. Eu não sou conhecedora de tudo, mas eu procuro ajudar no máximo que eu posso. Então eu faço assim, eu procuro ver uma vez por semana, deixo uns bilhetinhos ou eu também tenho um caderninho que eu escrevo as orientações e aí eu chamo o professor e converso, é um momento chato, porque a gente não tem só elogios né?

No entanto, percebemos que o “currículo” utilizado pelas professoras colaboradas no momento do planejamento de suas aulas, consistia em uma lista de conteúdos elaborada pelo município e denominado de “padronização de conteúdos”, referente ao ano de 2019. Este material contemplava conteúdos padronizados a todas as escolas municipais a serem ensinados por bimestre e em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Quadro 15 apresentamos um exemplo desta orientação pertinente ao 1º ano.

Quadro 15 - Conteúdos padronizados do Ensino fundamental I - ano de 2019

CONTEÚDOS PADRONIZADOS ENSINO FUNDAMENTAL I - ANO DE 2019	
CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO	
1º BIMESTRE	
Oralidade	
Conteúdos Específicos:	
- Relato de experiências, brincadeiras, histórias;	
- Interpretação oral de gêneros textuais como: contos, histórias, fábulas, adivinhas, parlendas, canções, avisos, bilhetes e poemas;	
- Relação fala - escrita.	
Leitura	
Conteúdos Específicos:	
- Leitura pelo professor de gêneros textuais: contos, histórias, fábulas, adivinhas, parlendas, canções, avisos, bilhetes e poemas;	
- Literatura infantil;	
- Leitura de imagens (rótulos, logotipos, cartazes, ilustrações, etc);	
- Leitura do próprio nome e do alfabeto;	
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento, expressão oral, gestual, plástica e musical;	

Escrita

Conteúdos Específicos:

- Registro e reconhecimento do próprio nome;
- Produção de textos da vida dos alunos, a partir de desenhos e outras formas de representação;
- Ilustração de textos diversos: contos, histórias, fábulas, adivinhações, parlendas, canções, (através de desenhos, recortes, colagens e pinturas);
- Produção coletiva dos gêneros textuais: lista, logotipo e logomarca (professor como escriba).

Fonte: SEMED (2019)

Esclarecemos que a apresentação dos conteúdos não precedia e nem sucedia de uma fundamentação teórica, objetivos, encaminhamentos metodológicos e procedimentos avaliativos, bem como, referências utilizadas para constituir este documento.

Segundo PD e PS, a padronização de conteúdos foi desenvolvida junto com a equipe do ensino fundamental da SEMED em colaboração com os professores que atuavam nas turmas em 2012, e que após a primeira publicação já haviam feito diversos ajustes na divisão dos conteúdos por turma e por bimestre, após avaliação dos próprios professores de sala de aula⁵.

Esta “padronização dos conteúdos” foi indicada por todas as treze professoras colaboradoras da pesquisa como o principal documento que subsidiava a elaboração do planejamento. Selecionamos dois relatos em que as elas expressaram a utilização deste documento para elaboração dos planejamentos de ensino.

P2B: É assim a gente tem a padronização de conteúdo né? Que vem do departamento, divididos por bimestre. Então isso é padrão, dividido por bimestre. Aí a gente se reúne com os professores para fazer os bimestrais e depois os planejamentos diários.

P5A: Os conteúdos já são os padronizados da secretaria municipal de educação. Então é baseado ali. Né? Os conteúdos já vêm.

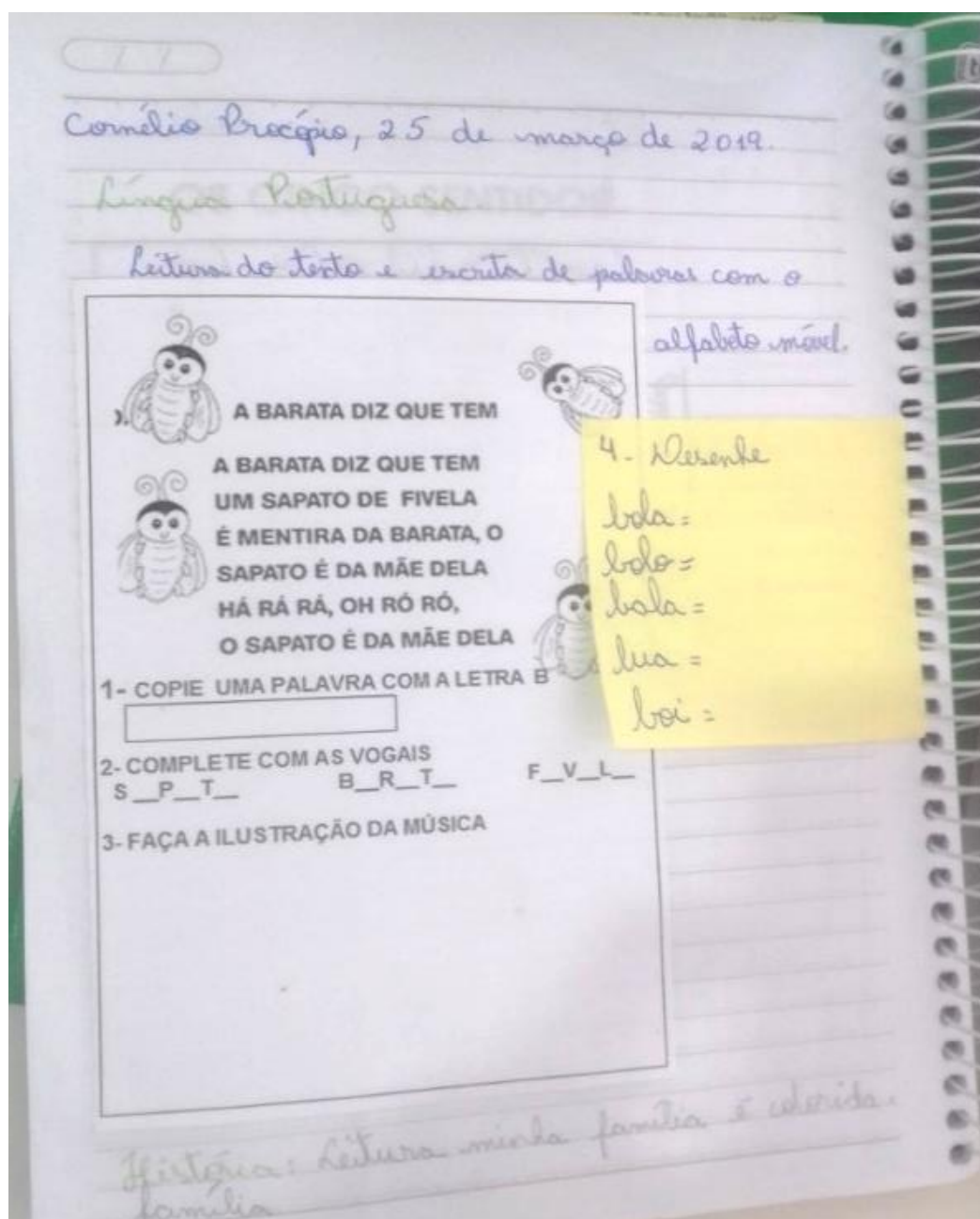
Interpretamos que ao oferecer ao professor este documento que se pauta em uma listagem de conteúdos, fragiliza-se o sentido de currículo escolar como um conjunto de princípios que se traduzem em estratégias e ações educativas, como compreendido por Nunes e Madureira (2015). Bem como, enfraquece a prática pedagógica do professor condizente com pressupostos

⁵ Mencionamos que, durante o ano de 2019, foram realizados estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a fim de que o município iniciasse a implementação, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental no ano de 2020.

coletivos para assumir um sentido curricular a partir de sua concepção pedagógica e de sua experiência profissional (LIBÂNEO, 2012).

Essa fragilidade identificada, se reflete no registro deste planejamento por estas professoras. Dentre as nove, que atuam na classe comum, percebemos que nos registros prevalecia a indicação da data, do conteúdo, da área do conhecimento e das atividades que seriam dadas, esta última, em sua maioria, apontava para a resolução esperada a ser realizada pelo aluno. Indicamos dois registros de planejamento que apresentaram esses elementos.

Figura 14 – Registro do planejamento P2A



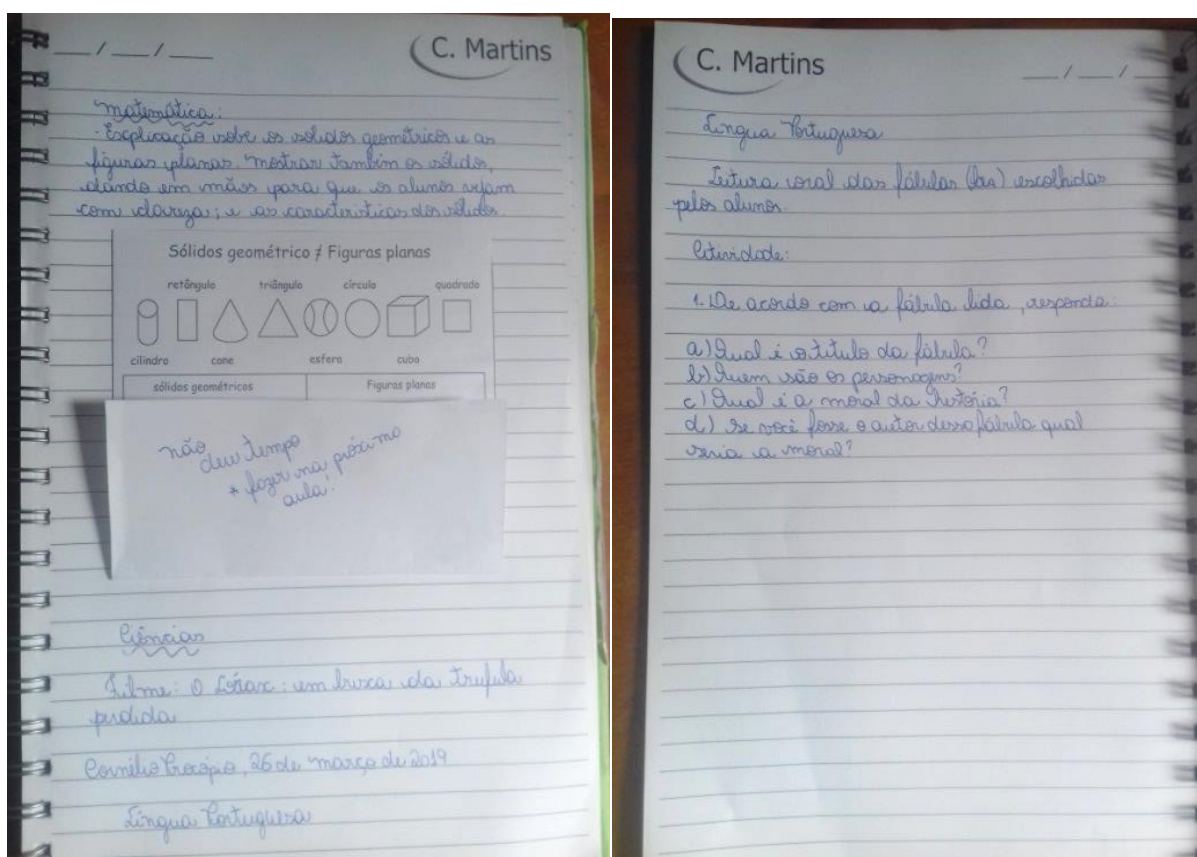
Fonte: Diário de classe por P2A

orientadas a registrar dessa maneira. Todavia, essa forma de registro não nos possibilitou uma análise ampla do planejamento das docentes, pois não apresentava a forma de aplicação das atividades, o objetivo e os possíveis recursos intencionados por elas. Assim, para verificar a implementação dos planejamentos nos dedicamos a conhecer como as aulas eram desenvolvidas.

Com o propósito de verificar a efetivação do plano de aula, vinculamos o registro do diário de cada professora à aula que foi observada com o relato do que havia sido planejado, e assim, esclarecemos dúvidas sobre a previsão das atividades e dos recursos pedagógicos utilizados com os alunos.

Com efeito, após a observação da aula reescrevemos o planejamento para comparar o que havia sido planejado e o que havia sido implementado. A seguir, ilustramos esse procedimento na Figura 16 e no Quadro 16.

Figura 16 – Registro de planejamento – P4A - 26/03/2019



Fonte: Diário de classe por P4A

Quadro 16 - Reescrita de plano de aula após a observação em sala de aula

Dados de identificação	
Turma: 4º ano A	Quantidade de alunos: 19
Aluno PAEE: 3 Aluno APA: 1	Diagnóstico: TDAH associado à dislexia, Transtorno do desenvolvimento intelectual, deficiência auditiva. Dificuldade de atenção e de reter conteúdos.
Professor regente:	P4A
Professor de apoio (se houver):	Estagiária como apoio de todos os alunos.
Área do conhecimento / Conteúdo	Língua Portuguesa (Gênero textual – fábula). Matemática (Figuras planas e sólidos geométricos).
Objetivo	Contar a fábula e ler a moral da história. Recortar e classificar as figuras planas e os sólidos geométricos.
<p>Encaminhamento metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Indicação dos ajudantes do dia e solicitação para entrega dos cadernos dos alunos; ✓ Registro no quadro pelo professor e cópia no caderno pelo aluno – DATA ✓ Solicitação aos alunos que contem a história (fábula); ✓ Exposição oral pelo aluno com apoio do livro: síntese da história e leitura da moral frente aos colegas de turma; ✓ Realização de questionamentos sobre a história, personagens e interpretação da moral; ✓ Cópia das questões no caderno: 1. De acordo com a fábula lida responda: / a) Qual o título da fábula? / b) Quais são os personagens? / c) Qual a moral da história? / d) Se você fosse o autor dessa fábula, qual seria a moral? – respostas a serem registradas no caderno; ✓ Entrega do caderno de Matemática e conclusão da atividade sobre as figuras planas e os sólidos geométricos – recorte e classificação; ✓ Correção individual da atividade feita no caderno. <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação na participação das atividades. - exposição oral da história. - classificação das figuras planas e dos sólidos geométricos. <p>Referências</p> <ul style="list-style-type: none"> - não foi possível verificar. 	

Fonte: Adaptação feita a partir do registro de P4A

Visualizamos o registro escrito do diário de P4A que não contemplava todos os encaminhamentos que havia sido previstos pela docente, bem como na efetivação em sala outros foram suprimidos. Dentre eles, destacamos que a professora havia previsto que seria solicitado aos alunos que contassem a história que foi lida no livro e não que lessem a narrativa como estava registrado no diário.

Além disso, identificamos que os sólidos geométricos não foram apresentados aos alunos como previsto por P4A, mas, apenas foi entregue a atividade impressa na qual os alunos recortaram os desenhos de figuras planas e de sólidos geométricos, classificaram-nos, colando-os na coluna correspondente ao conceito matemático.

A partir da análise dos planejamentos em confronto com as observações e com os relatos das professoras colaboradoras, identificamos algumas dificuldades no próprio ato de planejar e de registrar as atividades que seriam desenvolvidas, na escolha dos encaminhamentos e do tipo de tarefa para aquele conteúdo e turma, bem como, falta de domínio do conteúdo a ser ensinado aos alunos.

P2A: Às vezes não sei o que fazer, pego uma atividade pronta da internet mesmo e aplico, e vejo se dá certo.

P3B: Aproveitando que você está aqui na sala, você pode me tirar uma dúvida: A PS me pediu para trabalhar quadrinha em Língua Portuguesa. Nossa trabalhei vários poeminhas sabe? Mas, o que ela quer dizer com quadrinha? O que é isso?

P4A: Há alguns conteúdos mesmo que nem sei. Limites de (nome do município). Nem sei o que é isso. Vou ter que ver.

Conforme Libâneo (2012), o plano de aula representa um recorte do plano da escola e do plano de ensino e, expressa um PPP, uma Proposta Pedagógica Curricular e um currículo. Portanto, a aula traz consigo as intencionalidades de um projeto de escola, que guia as ações dos professores com os alunos.

Dessa maneira, vale ressaltar que o conteúdo não é uma seleção aleatória pelo professor, pois é definido pelo PPP, pela Proposta Pedagógica Curricular e pelo currículo da instituição escolar, de Educação Básica e de Educação Superior, que expressa uma intencionalidade – que o aluno se aproprie de um conhecimento científico produzido histórico e culturalmente pela humanidade. Tal fato decorre do plano de aula, o qual representa uma projeção de ação específica junto aos alunos, dentro de uma intencionalidade mais ampla de uma escola e de um sistema de ensino.

Rodrigues (2008), Nozi (2013), Nozi e Vitaliano (2014) comentam que a dimensão teórica faz parte dos saberes necessários para atuação de qualquer docente. O domínio curricular perpassa pelo domínio do conceito de estudo para assim, traçar procedimentos didáticos para o ensino do conteúdo em sala de aula visando à aprendizagem dos alunos.

Se a intencionalidade e pressupostos da escola não são difundidos entre os pares, a prática pedagógica não possui suporte consistente e alicerces seguros. Igualmente, se há falta de domínio do conteúdo resultará em dificuldade de

planejar e, logo, de ensinar determinado conceito ao aluno, com e sem deficiência, com ou sem NEE.

Percebemos que das dez professoras, que atuavam com os alunos com NEE em sala de aula, exceto P3A, nove afirmaram que não mudaram ou realizaram adequações em seu planejamento ao identificar as dificuldades de aprendizagem deles.

P2A: Não, porque o planejamento né, eu procuro seguir à padronização, aí as atividades que eu vejo que eles não conseguem, eu vou lá e faço o atendimento individualizado né, para eles poderem alcançar, mas eu não faço tarefa diferenciada, coisas que eu já fiz algum tempo atrás, dependendo do aluno a gente faz aqui o atendimento diferenciado.

P2B: E, esse ano, eu não mudei nada, não precisou ainda. Eu não busco fazer nada diferenciado, não.

P4A: Olha, não vou falar dos alunos específicos, mas como um todo, porque na verdade, eu nem sabia do diagnóstico deles. Mudar?! Eu não diria mudar. Mas assim, eu estou tendo que deixar, por exemplo, para explicar aquele conteúdo sem passar uma atividade para ver se eles... se eles fixam melhor o conteúdo. Porque se eu passar rapidinho e já dar uma atividade, a maioria deles não consegue compreender. Então, se em um dia eu explico tudo primeiro, tiro todas as dúvidas e depois, no outro dia, eu dou atividade. Assim é mais fácil para eles entenderem.

P5A: Não, eu não, eu não mudei. Porque eu queria conhecê-las primeiramente, ver o que elas conseguem fazer de igual aos outros alunos. O que eu faço é o atendimento diferenciado, estar mais perto. Eu não sei até que ponto, para elas, eu vou ter mudar tanto assim, se eu vou ter que fazer diferente. Mas, eu preciso de mais um tempo para observá-las e ver o que precisam.

Nos relatos acima, as professoras colaboradoras demonstraram que as dificuldades apresentadas pelos alunos não eram considerados no momento de planejar suas atividades, nem como elas seriam trabalhadas em sala de aula, a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Com relação às orientações que elas receberam no que se refere à inclusão dos alunos com NEE, PS afirmou que as orientações que recebem da SEMED é para que as docentes da classe comum desenvolvam um trabalho diferenciado para satisfazer às necessidades de aprendizagem destes discentes. No entanto, segundo ela, tais orientações não tinham sido suficientes para dar suporte às professoras na escola, a partir das demandas específicas que eles apresentam no momento de planejar e realizar atividades diferenciadas.

PS: Olha, infelizmente não foi suficiente. Então, a gente recebe orientação para que eles deem ou façam um trabalho diferenciado, certo? Aí, isso aí eu

passo para os professores que tem que trabalhar diferenciado. E, quando o pessoal da SEMED vem para discutir com os professores que atendem determinado aluno, porque eles são avaliados, aí eles orientam como trabalhar. Olha, eu acho que esse trabalho diferenciado é muito importante. Escrever isso no planejamento. Mas, os professores têm dificuldades em registrar, em como fazer isso. E confesso que eu também.

Evidenciamos que as professoras colaboradoras não registravam no planejamento esse trabalho diferenciado, os níveis diferentes de exigência da mesma atividade ou os encaminhamentos para o processo de inclusão dos alunos com NEE. Segundo a PS, não há uma exigência desse registro e o desenvolvimento de atividades pedagógicas de modo diferenciado depende de cada professor, no entanto, a adaptação curricular nunca foi feita na instituição.

As docentes que atuavam dentro das classes comuns com os alunos com NEE, informaram que até o momento, não haviam realizado adequação, adaptação ou diferenciação curricular para atender às necessidades dos alunos com NEE, bem como, nenhuma delas possuía conhecimento a respeito da abordagem curricular apresentada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

P4A: Não, até o momento não precisei, não.

P2A: Não, ainda não. Porque ocorre assim: nós só temos essa informação, esse pedido, quando eles estão no processo de avaliação, que o pessoal da educação especial vem e então, elas passam algumas orientações para o atendimento individualizado. Porém, como eles ainda estão em processo, aqui já temos os laudos, então elas ainda não passaram nada.

Em síntese, as percepções anunciadas por P4A e P2A denotam a falta de atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE, que decorrem do próprio desconhecimento dessas singularidades. Segundo Glat e Pletsch (2010), para assegurar oportunidades significativas de aprendizagem aos alunos com NEE, é preciso ter atenção às suas peculiaridades relacionadas ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

De modo geral, a constatação das dificuldades apresentadas por elas para elaborar seus planos de aula e registrá-los de maneira adequada reforçaram a importância do processo formativo proposto, pois justamente esse aspecto era o foco da formação para implementação do DUA.

d) Práticas pedagógicas

À luz do pensamento de Santos (2010), a prática pedagógica inclusiva está constituída de fazeres, ações, atitudes, planejamento das aulas, gerenciamento das atividades do cotidiano escolar, que atendem à diversidade dos estudantes daquela comunidade escolar. Na avaliação da PS, as professoras colaboradoras sentiam dificuldade para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, principalmente, no que se refere à efetivação do planejamento por meio de um trabalho educativo diferenciado em sala de aula.

PS: Eles têm muita dificuldade, eles ficam muito ansiosos por causa disso, mas então, eles buscam possibilidades, são comprometidos, tiram dúvidas, pedem socorro, se desesperam. Então, gostaria muito de sugestões sabe? De como é possível ajudar, porque temos, sim, muita dificuldade em planejar e pensar essa inclusão em sala de aula.

A fim de contemplar as características dos encaminhamentos pedagógicos observados em sala de aula sem a intervenção da pesquisadora, ou seja, antes da terceira fase da pesquisa, na qual se desenvolveu o processo formativo, elaboramos o Quadro 17. Nele, indicamos os elementos didáticos e pedagógicos presentes nos planos de aula, bem como, as observação das práticas observadas na fase 2, sendo duas observações de cada uma delas.

Quadro 17 – Caracterização da práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras durante as aulas observadas na fase 2

Docente	Apresentação do conteúdo	Expressão da aprendizagem	Estratégias de engajamento	Acomodação em sala de aula
P2A	Explicação oral, apoio visual e escrita no quadro.	Uso do alfabeto móvel. Registro no caderno.	Acompanhamento individual. Encorajamento verbal.	Duplas e fileiras.
P2B	Explicação oral, apoio visual em cartaz e escrita no quadro. Contaçõ de história com apoio de livro infantil. Roda de conversa.	Registro em caixa de areia usando um palito. Registro no caderno. Resolução de palavras-cruzadas.	Acompanhamento individual. Encorajamento verbal.	Fileiras. Círculo com alunos sentados no chão.
P3A	Explicação oral, apoio visual no quadro. Resolução da atividade no quadro.	Registro no caderno. Exposição oral das respostas às atividades.	Acompanhamento coletivo. Encorajamento verbal.	Fileiras.
P3B	Explicação oral, apoio visual no quadro.	Registro no caderno.	Acompanhamento coletivo.	Fileiras.

	Resolução da atividade no quadro.	Exposição oral das respostas às atividades	Encorajamento verbal	
P4A	Explicação oral com apoio visual das peças do jogo. Explicação oral com apoio escrito no quadro. Orientação verbal escrita e oral.	Participação em jogo de dominó. Leitura de fábula.	Acompanhamento dos grupos. Encorajamento verbal. Correção individual.	Fileiras. Grupos com quatro integrantes. Forma de "U .
P5A	Explicação oral, apoio visual no quadro. Resolução da atividade no quadro. Leitura de texto. Leitura de texto do livro didático.	Registro no caderno. Exposição oral das respostas às atividades.	Acompanhamento coletivo. Encorajamento verbal.	Fileiras.
PA	Roda de conversa. Explicação oral com apoio visual em desenho.	Registro no caderno. Exposição oral das respostas às atividades.	Acompanhamento individual e coletivo. Encorajamento verbal.	Duas colunas.
PEF	Explicação oral, apoio visual ao movimento corporal. Orientação oral para prática esportiva.	Realização e identificação de movimento corporal. Prática de handebol.	Acompanhamento individual e/ou coletivo. Encorajamento verbal.	Fileiras. Quadra de esportes.

Fonte: Notas de campo da autora (2019)

Observamos, nas aulas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras, certa repetição dos encaminhamentos metodológicos voltados a todos os alunos. A acomodação deles em fileiras foi a maneira mais frequente de dispô-los durante as observações. Na apresentação dos conteúdos, elas priorizaram a explicação oral e o registro no quadro. Para a checagem da aprendizagem pelos discentes, era solicitada a escrita no caderno para realização das atividades propostas. E, no caso de estratégias de engajamento, durante o desenvolvimento das tarefas, houve o predomínio do encorajamento verbal e acompanhamento individual para realização e verificação do cumprimento da atividade.

P2B, P3A e P4A assumiram que apresentavam dificuldades para desenvolver as atividades junto aos alunos com NEE, e as justificativas se pautaram na escassez do tempo destinado ao planejamento, que, segundo elas, não permitia uma investigação ampla de recursos e de estratégias para usar em sala de aula.

P2B: *Penso muito na metodologia, porque assim: o conteúdo está ali, é aquele conteúdo que você tem que dar, então é a metodologia apropriada para atingir aquele objetivo de aprendizagem, para o nível da turma.*

P3A: *Eu sinto mais facilidade na hora do conteúdo, porque o está ali. Agora a dificuldade está na metodologia, porque se a gente não se atentar a ela, sempre faremos do mesmo jeito.*

P4A: *Olha, eu vejo o conteúdo que preciso dar, aí procuro uma atividade legal para passar, que eles consigam fazer e aí vejo se tem mais alguma coisa que posso usar. Muitas vezes, preciso ser mais rápida, porque senão não dá tempo de ver tudo e, aí restam muitas coisas para levar para planejar e resolver em casa.*

Identificamos nas observações e nos relatos das professoras colaboradoras, a preocupação com a ausência de um professor de apoio em sala de aula para auxiliá-las no atendimento às dificuldades dos alunos com NEE. De tal modo, elas demonstraram desconhecimento sobre o processo de avaliação das necessidades de aprendizagem, bem como, falta de entendimento que, em alguns casos, será assegurado um professor de apoio à aprendizagem dentro da classe comum.

P2A: *Minha prática? Olha, eu poderia melhorar muito mais, se a gente tivesse o apoio para esses alunos né, porque planejar, a gente planeja, o que for aplicar, a gente aplica, mas aquilo que eles precisam é de uma atenção maior, sozinha não conseguimos dar conta. Então, tenho uma aluna que é bem difícil, no entanto, não sabemos se ela possui o direito de participar ou não de atendimento diferenciado.*

P5A: *Sei que ela precisa de um professor ali do lado dela. Eu sozinha não consigo. Mas, me parece que ela não tem direito, ou não sei como funciona esse processo. Mas, não sei como vai ser ali na sala, porque está sendo bem difícil.*

Somado a isso, percebemos que as professoras colaboradoras atribuíram a dificuldade de aprendizagem dos alunos à sua própria falta de atenção e à falta de apoio, mas não refletiram sobre a possibilidade de desenvolverem práticas pedagógicas que pudessem motivá-los.

Destacamos que as docentes utilizavam com frequência o registro no quadro e/ou atividades impressas prontas disponíveis na internet articulando-os com a explicação oral, como modo principal e único de apresentação do conteúdo. Comumente, a aula exigia do aluno que expressassem sua aprendizagem por meio do registro escrito no caderno. E, no que se refere às estratégias de engajamento, destacaram-se o uso do encorajamento verbal para a realização das atividades e a verificação do registro no caderno ou na folha, como exemplificado nas declarações de P3A e P3B.

P3A: *Bom, então ela é planejada diariamente. Eu pego os conteúdos padronizados, pesquiso, anoto o essencial, e passo para eles. E, e na sala de aula mesmo, eu dou o tempo para eles fazerem, depois, eu corrijo um por um. E a gente também faz a correção no quadro, todos juntos.*

P3B: *Olha, para ser bem sincera, ultimamente o único recurso que eu tenho utilizado e que eu estou usando é o quadro e as folhinhas impressas mesmo. Tenho consciência de que eu não fiz aquela aula que eu pretendia fazer, porque eles estão bem devagarinho.*

Os relatos e as observações das aulas evidenciaram que as professoras não utilizavam recursos manipuláveis, não propiciavam vivência prática acerca do conteúdo, não buscavam a participação efetiva dos alunos durante a explicação e a realização das tarefas e não disponibilizavam atividades que atendessem aos diferentes níveis de desempenho da turma.

Outro aspecto que se destacou ao se observar suas práticas e analisar seus relatos foi o fato delas desconhecerem quais eram os alunos com NEE em sua turma. Dessa forma, também desconheciam os diagnósticos e as dificuldades que eles apresentavam. Para ilustrar essa situação, apresentamos a seguir, episódios ocorridos nos momentos das observações das práticas de P5A e P2B, que ilustra essa situação.

Episódio observado na aula de P5A – 5º ano A – 15/03/2019

Na biblioteca - P5A coloca o vídeo “Origem no universo”, disponível no *Youtube* [13min11seg]. // P5A pede aos alunos atenção para assistirem ao vídeo. // PAEE11 ri olhando em direção aos alunos. // P5A olha em direção a PAEE11 e pergunta quem está rindo. PAEE11 olha em direção a P5A e para de rir. (aos 4 min de vídeo) PAEE11 ri e P5A da pausa no vídeo e diz a PAEE11 que está atrapalhando a concentração dos amigos e pede para que ela se controlar. PAEE11 diz ‘tá bom, vou parar’.

Fonte: Diário de campo da autora (2019)

Episódio observado na aula de P2B – 2º ano B – 19/03/2019

Na sala de aula - P2B se posiciona a frente dos alunos e fala que estudarão a escrita da letra M. Faz uso de uma régua para apontar a letra M, no alfabeto em um cartaz localizado acima do quadro negro, registra no quadro a escrita cursiva da letra M maiúscula e minúscula de maneira pausada (repetiu a escrita três vezes de cada letra) diz: “O MAIÚSCULO começa em cima e desce, sobe, desce, sobe e desce. Agora o outro, olha, só começa em baixo sobe, desce, sobe, desce, sobe e desce, três perninhas”. // APA9, APA10 e APA11 acompanham em silêncio a explicação pela professora. // P2B entrega os cadernos e pede para que os alunos escrevam duas linhas de letra M maiúscula e minúsculas. // APA9 pega o caderno e brinca com o lápis. // P2B se aproxima da carteira de APA9 e vê que não está realizando a atividade, chama a atenção da aluna dizendo: ‘Você não vai fazer, não? Pode começar agora, sozinha, já que só quer brincar né, vai fazer tudo sozinha’.

Fonte: Diário de campo da autora (2019)

Percebemos por meio dos procedimentos desenvolvidos pelas professoras colaboradoras, P5A e P2B, que elas não identificaram as NEE destes alunos, ao exigir que eles precisavam seguir as instruções dadas e realizar as atividades de forma igual aos demais alunos, desconsiderando as diferenças decorrentes da condição que apresentavam.

Por conseguinte, entendemos que a lacuna existente na concepção de educação inclusiva, na caracterização dos alunos com NEE e no modo em que são avaliadas as NEE, culminam em uma carência nas atitudes e nas ações das docentes frente à promoção da inclusão educacional destas crianças. Porquanto, interpretamos que a não identificação das dificuldades como fonte para a mudança no fazer pedagógico, desfavorece a organização de providências para a remoção das barreiras, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos interferindo no desenvolvimento dos alunos em sala de aula (BRASIL, 2006).

Nessa ótica, a prática pedagógica inclusiva precisa ser organizada e consolidada a partir do reconhecimento das necessidades de cada criança, prever e prover recursos didáticos, que facilitem sua aprendizagem e, também, o relacionamento com as demais crianças. Ademais, a prática inclusiva é um esforço coletivo que se divide em ações pedagógicas em cada sala, mas para que atinja eficazmente o aluno é necessário:

[...] garantir um trabalho em conjunto de envolver todos no processo: sistema de ensino, profissionais da educação, especialistas, usuários da escola pública e a sociedade, a fim de assegurar tanto o acesso dessas crianças quanto sua aprendizagem. E isso não se faz somente com boa vontade, mas com uma política engajada, comprometida com a educação de qualidade para todos (MACHADO; LIMA; PIMENTEL, 2010, p. 75).

Outro aspecto que esteve presente no cotidiano das professoras colaboradoras foi o fato de apresentarem dúvidas quanto ao processo avaliativo dos alunos com NEE. Identificamos que as treze relataram dificuldades para avaliar a aprendizagem deles, em decorrência do tempo destinado para a atribuição de notas. Afinal, ele contrastava com o conceito de avaliação como um processo, pois eles necessitam de mais tempo, tanto para realização das atividades avaliativas quanto para a compreensão dos conceitos.

PS: Como disse é na avaliação o aspecto que os professores têm mais dificuldade.

P2B: *Eu tenho dificuldade sim, acho que na hora da avaliação. Porque os conteúdos são tranquilos, são padronizados e os objetivos a gente se baseia neles. A avaliação é a parte na qual eu me sinto mais desconfortável*
 P5A: *Agora esse ano ainda eu não sei como vou fazer porque são tantas atribuições, tantos detalhes que ainda não consegui me organizar. Até tenho que ver os prazos, para ver se dou conta de entendê-los e poder avaliar os alunos de uma maneira adequada. Isso que é complicado, a gente quer fazer algo legal, mas daí tem prazo, uma pressão sabe? Eu fui orientada aqui a fazer dois tipos de avaliação com ela uma igual à dos alunos e outra adaptada. E daí, qual eu vou cobrar? Qual é a maneira mais justa? É sabe é complicado. Para mim é conflituoso.*

Elucidamos que a avaliação da aprendizagem é um dos aspectos que envolvem o processo avaliativo das NEE. Nos relatos, identificamos a preocupação das professoras colaboradoras em relação ao registro valorativo da aprendizagem. Nesse sentido, quando se trata da aprendizagem, Albuquerque (2014, p. 64) explica que “a avaliação da aprendizagem seja baseada no percurso de cada discente”.

O resultado e o atribuir nota para registrar a aprendizagem consistem em um momento crucial que precisa ser problematizado dentro do contexto escolar inclusivo. As práticas avaliativas devem assumir pressupostos inclusivos e se preocuparem com o desenvolvimento de cada aluno em seu processo de escolarização.

Diante destas necessidades formativas relacionadas ao processo de avaliação dos alunos com NEE, salientamos que, em uma perspectiva inclusiva, o professor assume uma postura de permanente avaliador, pois a avaliação não se encerra com a identificação das dificuldades de aprendizagem. Pelo contrário, o conhecimento delas é que marca o início do trabalho e das providências a serem tomadas em sala de sala para:

a) reorientar o processo ensino aprendizagem; (b) garantir formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar; (c) encaminhar os educandos aos atendimentos de que necessitam, em benefício de sua aprendizagem e participação; (d) prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa e (e) criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a valorização da diversidade está na base de todos os movimentos pela inclusão (DENS, 1998, p. 83).

Em síntese, esta necessidade formativa evidenciou que a avaliação para as docentes desta pesquisa se resumia em interpretar se o aluno com NEE aprendeu ou não, tendo como fonte a atividade proposta realizada ou não por ele. De tal modo, esta ação avaliativa era desprovida da interpretação das dificuldades

dos alunos em relação ao seu contexto de aprendizagem e o nível de habilidades que apresentava, bem como das estratégias utilizadas por ele para tentar resolver a atividade, entre outros aspectos que poderiam ser observados em sala de aula. Tais práticas escolares que identificamos nas entrevistas, nas observações e nos planejamentos de ensino das professoras colaboradoras, nos mobilizaram a se apoderar de conhecimentos que aprimorassem a formação delas, visando minimizar a existência dessas negligências no processo de inclusão de aluno com NEE da instituição participante desta pesquisa.

4.3 FASE 3: PROCESSO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

O processo de formação colaborativa foi desenvolvido por meio das seguintes estratégias: a) ciclos de estudos, b) participação colaborativa, c) práticas reflexivas e d) planejamento colaborativo, como proposto por Ibiapina (2008), em um movimento espiral e de modo articulado. De acordo com Ibiapina (2008), a formação em uma pesquisa colaborativa considera a espiral reflexiva que perpassa pelas seguintes fases: planejamento, aplicação da aula, entrevista e sessão reflexiva.

Como ilustrado na Figura 17, o movimento de formação colaborativa é contínuo e desencadeado por um processo em espiral.

Figura 17 - Espiral reflexiva ampliada



Fonte: Jorge (2015)

Todavia esclarecemos que, para apresentar este movimento formativo, descreveremos os modos de intervenção separadamente, com destaque para as necessidades formativas identificadas na fase 2 desta pesquisa.

Nosso intuito foi o de analisar o desenvolvimento do processo de formação com base nos procedimentos previstos na pesquisa colaborativa subsidiados pelos aportes dos princípios do DUA. De tal modo, analisamos as oportunidades de estudos teóricos acerca dos temas considerados relevantes para o grupo de professoras. Bem como, os momentos para que cada uma delas pudessem refletir sobre suas ações pedagógicas, planejar colaborativamente as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, e os apoios realizados na implementação das práticas pedagógicas para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos baseadas no DUA.

Para tanto, organizamos os dados em duas categorias: a) análise dos dados referente à realização dos ciclos de estudos, desenvolvido de modo coletivo com todas as professoras colaboradas e, b) análise do processo formativo desenvolvido com P2A, P2B, P4A e P5A por meio das estratégias formativas individuais de participação colaborativa, de práticas reflexivas e de planejamento colaborativo. Por sua vez, em cada episódio, delineamos a categorização conforme ilustrado no Quadro 18.

Quadro 18 – Categorização dos dados da fase 3 da pesquisa

Procedimentos	Categorização dos dados	Aspectos de análise
Ciclos de estudos	a) Análise dos dados referentes à realização dos Ciclos de estudos.	i) Perspectiva da educação inclusiva; ii) Processo de avaliação das NEE; iii) Planejamento de ensino e da prática pedagógica; iv) Trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva;
Participação colaborativa em sala de aula e no contexto	b) Análise do processo formativo desenvolvido com as professoras colaboradoras.	i) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2A;
Prática reflexiva		ii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2B;
Planejamento colaborativo		iii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P4A;
		iv) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P5A.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Esclarecemos que, em todas as estratégias, desenvolvemos os aspectos formativos envolvendo a perspectiva da educação inclusiva, o processo de avaliação das NEE, o planejamento de ensino e prática pedagógica inclusiva e, o trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva, subsidiados pelos pressupostos do DUA.

No entanto, justificamos que, no caso do Ciclo de estudos, apresentamos um maior conjunto de aspectos de análise, pois consideramos relevante a apresentação dos diálogos reflexivos realizados pelas professoras colaboradoras diante dos conteúdos formativos. Haja vista, que estes conhecimentos visaram fornecer subsídios teóricos para que elas passassem a compreender aspectos conceituais e didático-pedagógicos referentes: aos pressupostos da educação inclusiva, ao processo de avaliação das NEE, à proposta didática do DUA e à sua aplicação no plano de aula e na prática pedagógica, bem como, em relação à importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão.

De tal modo, no caso da análise dos dados referentes às participações colaborativas, práticas reflexivas e ao planejamento colaborativo, realizamos a ênfase aos aspectos de aplicação do DUA no planejamento de ensino e sua implementação na prática pedagógica, que consistiu no eixo central de nosso estudo.

a) Análise dos dados referentes à realização dos Ciclos de estudos

Nesta categoria, apresentamos e analisamos os dados coletados em dezesseis encontros formativos, realizados em horário intermediário com duração de uma hora e meia cada um deles, que contemplaram estudos de textos sobre a perspectiva da educação inclusiva, o processo de avaliação das NEE, o planejamento de ensino e a prática pedagógica e, o trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva, conforme cronograma apresentado no Quadro 8 (p.73-75).

Conforme a proposta de Ibiapina (2008), tomamos como ponto de partida para as reflexões e os conhecimentos prévios das professoras colaboradoras sobre cada tema para buscar a evolução conceitual e ampliar o entendimento da prática pedagógica na promoção da educação inclusiva.

Os estudos desenvolvidos tiveram por objetivo estimular as docentes à reflexão “[...] com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica, tanto no que se refere a sua sala de aula, quanto aos diversos contextos educacionais e sociais” (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Conforme a proposta metodológica de Ibiapina (2008), os encontros correspondem a espaços de estudos que possibilitam aos professores ressignificar conceitos presentes no texto para buscar significados em sua atuação profissional, por conseguinte, permitindo evoluir o nível conceitual do texto para o contexto educacional. Todo esse movimento de estudo dentro da pesquisa colaborativa precisa estar embasado na reflexão, pois é por meio dela que o docente adentra em sua prática com olhar diferente, se distancia para compreender, teoriza para interpretar as situações e ressignifica para guiar sua nova ação refletida. De acordo com a autora, a reflexão entre teoria e prática promove a reconstrução da ação pedagógica de modo a aprimorá-la.

Os dezesseis encontros que compuseram os ciclos de estudos contaram com a participação de todas as professoras colaboradoras desta pesquisa (13), sendo que a PAP iniciou a partir do mês de junho. Realizamos na sala do 4A, no período intermediário escolhido por elas com maior disponibilidade para todos. Foi organizado um grupo por meio do aplicativo do *WhatsApp*® para informes gerais, confirmação dos encontros, envio de materiais de estudo, partilha dos planos de aula, sugestão de atividades pedagógicas e recursos didáticos.

De comum acordo, enviamos os textos com 15 dias de antecedência para que as professoras colaboradoras lessem e destacassem as ideias principais e anotassem suas dúvidas sobre o tema de estudo. No ciclo de estudos priorizamos a leitura de parágrafos importantes escolhidos pelas docentes, realização de comentários e reflexões, elaboração de mapa conceitual, esclarecimentos de dúvidas, diálogo do texto com o planejamento de ensino e com a prática pedagógica inclusiva.

i) Perspectiva da educação inclusiva

Refletimos durante os encontros dos ciclos de estudos sobre os pressupostos que fundamentam a perspectiva da educação inclusiva, pois este tema formativo foi evidenciado como importante no processo formativo das professoras

colaboradoras desta pesquisa, visto que elas não conseguiam, inicialmente, definir com clareza como entendiam o referido conceito, o que, provavelmente, afetava a possibilidade de implementarem ações inclusivas junto aos seus alunos.

Para o estudo da perspectiva da educação inclusiva, fundamentamos nosso processo formativo nos textos de: Lustosa (2019), Glat e Pletsch (2010), Vitaliano (2010), Soares (2010), Mendes (2010), Omote (2013), Rodrigues (2006), Nozi (2017), Tezzari e Baptista (2011) e o Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2005). Bem como, nas legislações como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a; 2001b), Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), Plano Nacional de Educacional 2015-2024 (BRASIL, 2014), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), e a Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016).

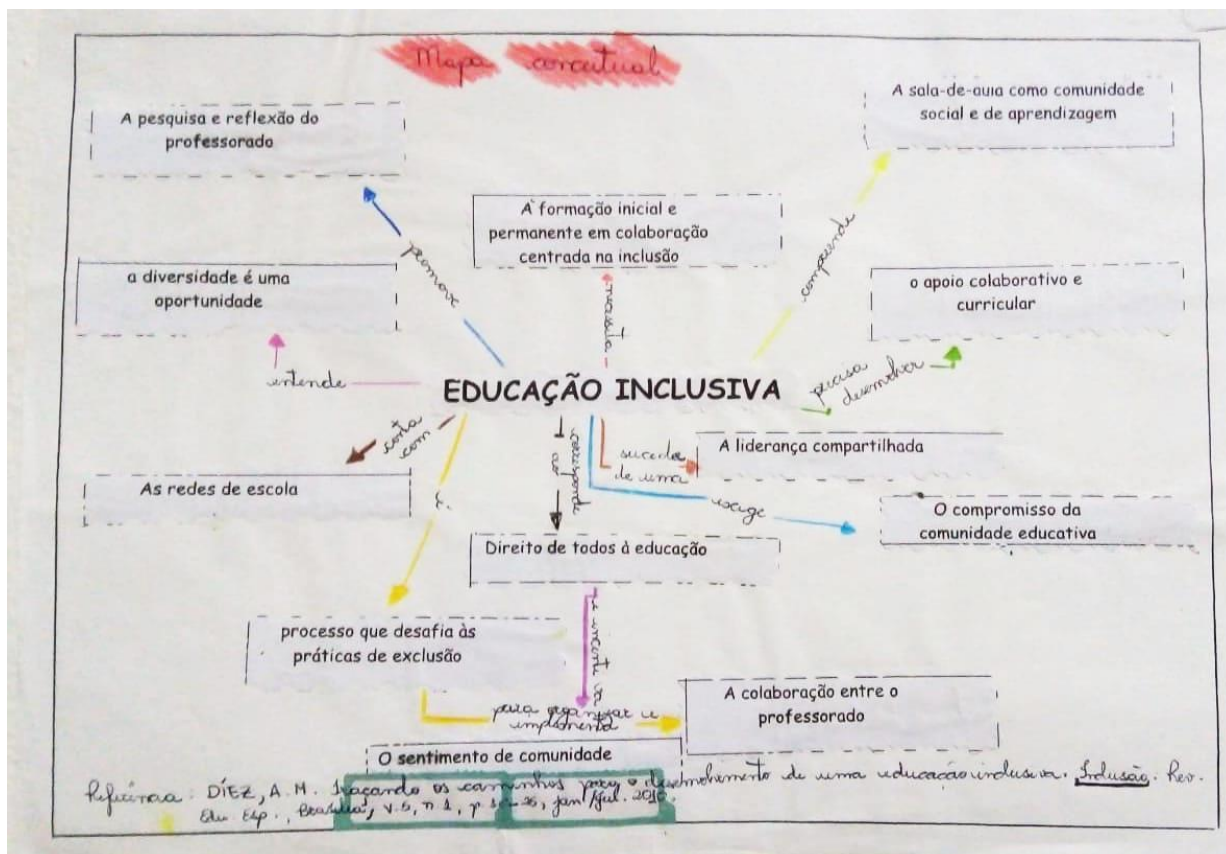
Escolhemos estudar com o grupo o texto produzido por Díez (2010), a fim de construir significados, permitir uma nova compreensão conceitual e estabelecer relações com as situações vivenciadas na escola.

Identificamos que, durante as leituras e os estudos dos textos, as docentes julgaram insuficiente a formação inicial para capacitar o professor nesse contexto, bem como, indicaram a necessidade de formação contínua que abordasse o contexto e os desafios enfrentados na escola. Percebemos que a formação continuada consistia em uma estratégia para minimizar a carência conceitual e procedimental na promoção da educação inclusiva, visto que não houve abordagem desta perspectiva na formação inicial destas professoras. Sublinhamos nos relatos de PS e da PA de que compreendiam que os estudos precisavam estar próximos às situações vivenciadas por cada escola, *“entenda o que estamos passando”, “a gente que está em sala de aula, sabe das dificuldades, das cobranças, mas muita coisa não tem resposta e ficamos perdidos”*.

Houve participação ativa de todas elas, pois realizaram as leituras do texto com antecedência, destacavam partes do texto que julgaram importantes e anotaram dúvidas. Somado aos apontamentos individuais de cada professora colaboradora, organizamos coletivamente um mapa conceitual (ver Figura 18) que

apresenta uma síntese do estudo sobre a perspectiva da educação inclusiva, a partir do estudo do texto de Díez (2010).

Figura 18 – Mapa conceitual elaborado coletivamente sobre Educação Inclusiva



Fonte: Notas de campo com registros de foto (2019)

No início do estudo, PO e PD se prontificaram a apresentar sua visão sobre a leitura do texto:

PO: *Olha eu gostei daquela parte que fala sobre os dez itens. Em seguida, vieram as explicações sobre a formação inicial e permanente em colaboração centrada na inclusão. Assim é possível pensar na nossa formação aqui na escola que deveria envolver todo mundo. Porque realmente para lidar com os alunos da educação especial precisamos de uma rede, precisamos estar todos envolvidos.*

PD: *Mostra para gente que educação inclusiva, não é um ou outro, é um conjunto de coisas e cada um importante.*

Pelo comentário inicial de PO, observamos que, a partir do estudo do texto, ela compreendeu quem há dez aspectos sugeridos para a implementação da educação inclusiva, dentre eles a docente destacou a formação dos professores

e o envolvimento de todos neste processo. Outro aspecto destacado do texto foram os comentários da PS e da P2B quanto às visões equivocadas de inclusão educacional e as necessidades de cada aluno. Em relação ao estudo da teoria, PS e P2B iniciaram a discussão apresentando as seguintes avaliações:

PS: Percebo que a gente acaba se equivocando muitas vezes. Temos uma visão equivocada. Por exemplo, eu achava antes, que para todo aluno tinha que ter adaptação, mas na verdade não é assim. Cada caso é um caso.

P2B: Eu concordo com você. E até mesmo assim, eu vejo muitos professores inseguros em relação a isso. Falta a gente perceber precisamos estudar juntos como escola: mas o que é educação inclusiva? Não é só esse ou aquele, são todos. E o começo é ver o que é educação inclusiva.

Nestes relatos, evidenciamos que PS identificou que há visões equivocadas entre as professoras colaboradoras sobre inclusão educacional, principalmente, a ideia de que todos os alunos ditos de “inclusão” precisavam de adaptação curricular. Somado a isso, P2B destacou em sua percepção, a insegurança entre as docentes por desconhecimento conceitual dessa perspectiva.

As professoras colaboradoras apontaram as redes que podem colaborar com a consolidação da educação inclusiva na escola. Além disso, identificamos que PS percebeu a importância de se tomar decisões coletivas em detrimento de ações isoladas. Apresentamos a seguir a descrição de um episódio que ilustra tais discussões.

Episódio 1 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 22/04/2019

P: A partir da leitura do texto, o que vocês gostariam de destacar? Quais caminhos são indicados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva? O que significa para escola implementar e/ou considerar este elemento?

P2A: Vamos lá gente, eu gostei do texto. Bem bacana. Fala coisas que já sabemos, mas também dá detalhes. Teve algumas coisas que não tinha pensado, como por exemplo, sobre as redes da escola. Porque querendo ou não a gente quer resolver tudo aqui dentro, mas nem tudo é só aqui, precisamos partilhar experiências, decisões, ter suporte e apoio de outras instâncias.

PS: Olha, queria destacar a parte em que fala das decisões coletivas. Com certeza, vejo que no dia a dia, não temos tempo para ficar parando, retomando e juntos será possível termos uma ideia conjunta, um consenso né.

PD: Vejo mesmo isso. Na minha formação eu sou uma dessas que não teve fundamentação teórica sobre inclusão. E na escola, esse estudo é diferente, e nós fazemos sem pensar muito. Não temos tempo de ficar parando, o tempo e urge que tomemos as decisões no momento certo, e no tempo em que se apresentam.

P: Olha, que bom são coisas que percebemos juntos. Realmente reconhecemos o que é educação inclusiva, o conceito é um caminho para podermos entender depois que, em sala de aula é a forma direta de consolidar a educação inclusiva. Mas para sermos inclusivos, precisamos saber o que é ser inclusivo. Eu também percebo que mesmo não sabendo, vocês já possuem algumas posturas inclusivas. Dentre elas se preocupam se os alunos de vocês estão aprendendo ou procuram o que posso fazer porque ele não consegue fazer desse jeito. Isso é muito importante para um professor

e para escola na educação inclusiva.

P5A: Encontrei-me nessa parte do texto. Falta muito para eu ser uma professora verdadeiramente inclusiva. Mas pelo menos estou no caminho. Preocupo-me com cada um deles. Esse contato com a família eu já faço, é importante.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

No diálogo anterior, as professoras colaboradoras compartilharam diversos apontamentos sobre o texto refletindo sobre o contexto da escola em que atuavam. P2A iniciou problematizando sobre as redes da escola que levou PS e PD a refletirem sobre as decisões rápidas tomadas no cotidiano escolar. Por sua vez, PS indicou que “*não temos tempo para ficar parando*”, o que mobilizou a PD a assumir que sem um embasamento e sem o estudo, “*sem pensar muito*”, as decisões são limitadas e que o momento formativo no ciclo de estudos favoreceria para maior entendimento por todos sobre essa perspectiva, “*e juntos será possível termos uma ideia conjunta, um consenso né*”. Ainda, podemos sublinhar o relato de P5A que reconheceu em sua ação pedagógica o contato feito com a família como rede essencial para promover a inclusão educacional, como abordado no texto (DÍEZ, 2010).

Somado a isso, P2A indica que o texto “*Fala coisas que já sabemos*”, todavia percebemos que o conhecimento de princípios inclusivos não refletiu em práticas pedagógicas inclusivas. O que remonta nossa problematização de que as professoras tem sido oferecido formações, mas o modo em que elas têm sido desenvolvidas ou apropriadas pelas docentes não mobilizaram práticas pedagógicas adequadas, transpondo o que era intenção em ação didática inclusiva.

As docentes refletiram no estudo do texto que a educação inclusiva parte do princípio de assegurar o direito de todos à educação que, ao mesmo tempo, parece ser uma simples definição, mas que, no entanto, esbarra em diversos desafios no cotidiano da escola.

Episódio 2 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 22/04/2019

PD: No início, o texto diz que educação inclusiva é conseguir atender a todos, pois todos têm o direito à educação. É difícil pensar isso diante tantas dificuldades. Mas, a educação inclusiva é isso. É fazer um trabalho diferenciado e dar atenção para todos.

PS: Mas, é isso mesmo. É aí que está um grande desafio, uma sala de aula tem muitas histórias de vida, muitos aspectos envolvidos. Temos que fazer a nossa parte como professores, mas existem várias outras coisas que precisamos considerar. Esse texto deu ‘nó na cabeça’, porque no dia a dia às vezes estamos preocupados com isso, ou com aquilo, mas na verdade é tudo isso e muito mais.

P5A: Mas é difícil mesmo. Porque tem gente que fala que era muito mais fácil quando os alunos da educação especial tinham o lugar deles. É isso né gente, eles tiram a gente da comodidade, temos que pensar sempre no que iremos fazer, como iremos fazer, porque cada um tem um jeito.

PO: *É verdade quantas vezes já ouvi isso também. Cruel, mas uma realidade. Por isso que tem pensar na formação dos professores mesmo, porque não fomos formados para lidar com essa diferença em sala de aula, nem com as dificuldades não é mesmo? Gente, lembro que nas minhas aulas nunca falávamos se um aluno tiver dificuldade em Matemática, usar jogo, material manipulável. Era sempre culpa do aluno. Custou-me entender isso, mas foi aqui na escola, no chão da sala de aula que entendemos isso né.*

P3B: *Uma coisa que fico triste é que parece que a gente só pode fazer algo pelo aluno quando ele tem o laudo. Igual o APA12. Sei que ele tem uma dificuldade. Mas enquanto ele não tiver laudo, não posso fazer uma avaliação diferenciada com ele. Fico muito triste.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

As reflexões realizadas nesse momento do Ciclo de Estudos revelaram mudanças no entendimento de educação inclusiva. PD pontuou “*é fazer um trabalho diferenciado e dar atenção para todos*”, e PS “*uma sala de aula tem muitas histórias de vida*”, admitindo posteriormente, que no cotidiano escolar, em referência aos alunos com laudo, havia o entendimento e a permissão do sistema para diferenciar a avaliação, no entanto, aos demais alunos não eram viabilizadas essas possibilidades.

Nesse sentido, este diálogo reflexivo revelou uma visão limitada de educação inclusiva pensada no âmbito desta escola. Essa percepção era concernente ao entendimento de que a educação inclusiva se tratava do atendimento a um pequeno grupo, denominado de PAEE, e, conseqüentemente, o reconhecimento de que só eles tinham o direito a recursos, a atendimentos especiais e a diferenciações curriculares. Interpretamos que essa visão limitada de educação inclusiva fazia com que a instituição de ensino deixasse de atender às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, ainda em processo de avaliação ou de outros que apresentassem dificuldades. Naquele momento, a escola esperava os resultados de avaliações de vários alunos e, por não ter o laudo, os identificando como PAEE, ficavam de mãos atadas, não propiciando a eles as adaptações que poderiam favorecer sua aprendizagem, como bem comenta P3B. Cabe questionar, nesse caso, se a escola se organizou dessa forma por compreender que, apenas os alunos com laudo poderiam ter adaptações em seu processo de aprendizagem ou se a escola recebeu orientações de instâncias superiores para atuarem assim.

P5A, por sua vez, reportou à quebra de paradigma instituída pela perspectiva da educação inclusiva ao dizer “*era muito mais fácil quando os alunos da educação especial tinham o lugar deles*”, acentuando uma percepção preconceituosa exposta na sociedade. A docente mostrou sua compreensão de

educação inclusiva ao explicar que a inclusão dos alunos PAEE faz que pensemos continuamente em nossa prática pedagógica, visto que reconhece que “*cada um tem um jeito*” de aprender. PO refletindo a afirmativa de P5A comenta que é “*cruel, mas uma realidade*”, lembrando já ter ouvido esse tipo de comentário dentro do ambiente escolar. Além disso, frisamos o apontamento da P3B quanto à condição de dependência do laudo do aluno PAEE para que seja oferecido apoio e suporte à sua inclusão educacional. Este apontamento levou ao direcionamento de crítica à política de inclusão brasileira a qual indica tal prerrogativa.

Pensar a formação é analisar o contexto da escola e as demandas de cada professor em sala de aula. As professoras colaboradoras demonstraram compreender a importância do envolvimento e do engajamento de todos os profissionais da escola frente aos objetivos de uma educação inclusiva. Elas comentaram sobre a necessidade desse apoio formativo e de suporte para promover a educação inclusiva, mas não somente para aqueles que atuam na classe comum, como também para toda escola e todos os profissionais da educação.

Desse modo, as docentes passaram a compreender a educação inclusiva como um processo amplo, desafiador e estabeleceram reflexões importantes acerca de suas vivências no contexto escolar, no qual identificaram um caso de exclusão. No diálogo reflexivo a seguir as elas se questionaram de como é necessário romper com práticas excludentes dentro e fora da escola.

Episódio 3 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

P: *Essa questão já podemos então abordar a parte do texto que fala que a educação é um processo.*
 P5A: *É já comentamos acima. Não está entre os dez, mas está em todos eles (risos) é que a educação é um processo que desafia as práticas de exclusão. Quer dizer, nos desafia, né. Por sermos excludentes. E precisamos diariamente lutar contra isso.*
 P2B: *Nossa é verdade. Em todo lugar, não é só aqui na escola.*
 PD: *Mas, isso nós fomos ensinados, né? Está com a gente isso.*
 P2A: *Aqui na escola eu vejo que tem criança que exclui. E dentro de sala gente, é difícil lidar com isso.*
 PS: *É mesmo, eu concordo com você.*
 P5A: *Mas, gente olha o meu caso com a minha aluna. Eles não estavam mais aguentando ela. Tive que tirá-la da sala e conversar seriamente com eles. Eles não têm paciência. Precisei conversar com eles para eles respeitarem. Mas, olha eles melhoraram, mas eu vejo no intervalo, no refeitório, na quadra eles estão sempre excluindo ela, buscam ficar longe dela, porque ela não para de falar.*
 PO: *É verdade, às vezes ela pega um desenho para pintar.*
 PA: *Mas eu vejo que algumas coisas, ela que precisa se controlar sabe.*
 P5A: *Eu estou observando isso em sala também. Se é mesmo algo de necessidade dela ou se ela está me provando sabe.*
 PSRM: *Mas, é bom observar mesmo, tanto para ajudá-la a reconhecer as dificuldades, como para a turma entender que ela pode fazer as atividades com os outros considerando as necessidades dela. Por isso, o apoio, né gente.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Sublinhamos no diálogo a seguir uma discussão a respeito do trabalho colaborativo do professor de apoio ocorrida em um de nossos encontros. Os relatos revelaram que o papel deste profissional era alvo de contradições e de confusão acerca de suas incumbências dentro de sala de aula.

Episódio 4 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PS: *É, e aproveitando, sabe uma coisa legal é a questão do apoio colaborativo abordado naquele texto. No caso dessa aluna mesmo [PAEE11], sabemos da importância do apoio.*

P2B: *É isso mesmo gente, e tinha que ser algo desde o início do ano.*

P5A: *Por isso é tão complicado. Por que nós não queremos interferir nas hierarquias sabe.*

PO: *Mas, olha nesse caso, acho importante que estamos fazendo a nossa parte e mostrando o que é o apoio, que é um apoio para aluna, que ela precisa para o desenvolvimento das atividades, e não alguém para ajudar o professor, porque às vezes fica parecendo isso né. Mas nesse caso não. E sabemos que se não tiver apoio de qualquer forma é muito difícil incluir o aluno com TEA, eles têm características bem específicas.*

PA: *Mas vocês acham que vai dar certo um apoio para ela dentro da sala? A sala já é numerosa, mais uma professora dentro da sala.*

P5A: *Eu espero que sim, porque é uma aluna que tem potencial, não é para ficar mais uma vez no quinto ano, por ela tem uma boa compreensão, mas ela precisa de apoio para realizar as atividades, estar ali do lado dela acompanhando, orientando.*

P2A: *Vejam, eu trabalhando na SRM eu observo essa questão do apoio e tem que ser bem feito para funcionar. Tem que ter uma harmonia. Precisam conversar sabe, preparar juntos é a melhor estratégia, se não fica algo solto.*

P: *Aproveitando essa situação, se voltarmos para o estudo do texto que lemos, o professor especialista na sala comum é apoio de quem? Lembram-se? É para a aluna na sala?*

P5A: *Nossa verdade. Olha só como que a gente se confunde e acaba indo para nossa fala. Contraditório dizermos que é para ela, ficar com ela, porque se não vai excluir ela dentro da sala com todos.*

PD: *Verdade. Não tinha pensado nisso. É um apoio na aprendizagem que diz no texto, né. Fala que tem uns que vão precisar de mais apoio, estar mais perto, outros não. Ou seja, não é professora da aluna, é um apoio à aprendizagem, ao ensino para todos na sala. Inclusive na sua sala de P5A tem mais aluno com dificuldade também. Interessante a gente pensar bem sobre isso. Porque até o contrato da professora de apoio eles querem sempre vincular, essa é a professora para aluno fulano. E não é bem assim.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Refletir sobre o papel do professor de apoio dentro da perspectiva inclusiva causou bastante inquietação durante os estudos, demonstrando que as professoras colaboradoras ainda estavam em processo de construção conceitual da inclusão e quais os encaminhamentos dentro da escola. De acordo com Sanches (2011b), essa visão equivocada do papel do professor de apoio é comum e atrapalha o processo de inclusão, devido ao entendimento de que este profissional é exclusivo de determinado estudante e o responsável direto pelo processo de aprendizagem desta criança. Comumente, a autora enfatiza que a legislação brasileira influencia nessa visão comentada por PO, o que nos permite refletir sobre

a inadequação da política nacional que acarreta nesses entendimentos pelas docentes na classe comum.

Quando estudamos sobre a organização da prática pedagógica que tem como ponto de partida o reconhecimento da diversidade em sala de aula, P2A recordou o texto estudado, no início do Ciclo de estudos, sobre a educação inclusiva que explicava que a diversidade é uma oportunidade (DÍEZ, 2010).

Episódio 5 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 24/06/2019

P2A: *Mas olha lá para você ver “a diversidade é uma oportunidade” é outro item que estudamos naquele texto lá no início. Lembram? Gente, aprendo tanto com eles. Fico louquinha (risos), mas nossa é uma aprendizagem cada dia. E aí a gente vê que não viu tudo nessa vida.*
 P5A: *Nossa, isso é verdade. Precisei de um tempo para conhecer e reconhecer minha aluna em sala. É muito diferente. É até errado falar, mas gente às vezes a gente perde a paciência. Aí parece que o negócio não vai. São muitos alunos na sala. Está bem difícil, mas acho que estamos caminhando, um passo de cada vez.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

A seguir destacamos um diálogo realizado no Ciclo de estudos em que as elas problematizaram que, para a promoção da educação inclusiva era necessário uma rede de apoio na e para a escola.

Episódio 6 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 08/07/2019

PA: *Gente, lá no texto sobre educação inclusiva, estou com ele aqui, falava também sobre essas redes da escola. Fiquei na dúvida sabe? Aqui para nós com quem podemos contar para educação inclusiva sabe?*
 PD: *Acho que nosso sistema tem de ser essa rede sabe, professores, equipe pedagógica, a equipe de educação especial, a secretária, daí a Visiáudio, APAE, os neuros que avaliam nossos alunos, acho que tudo isso é uma rede sabe.*
 P2B: *Sabe a UENP mesmo pode ser considerada uma né.*
 PS: *É verdade esse ano e ano passado elas têm vindo fazer um trabalho bem bacana com uma aluna com dislexia. Isso é importante para nós.*
 PO: *Acho que sua dúvida PA é uma angústia (risos), porque realmente às vezes parece que estamos sozinhos nessa empreitada. Mas acho assim, temos que ser meio ousados sabe, pedir mesmo. Não ter vergonha sabe. O não nós já temos mesmo, então não custa pedir.*
 P2B: *Aí então já podemos colocar esse do compromisso da comunidade educativa. Porque ser professor é um compromisso. A educação inclusiva é uma missão quase impossível se você não tem compromisso. Porque a inclusão exige muito da gente. Precisamos descobrir muitos caminhos ainda, como fazer.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

As redes de apoio questionadas por PA desencadeiam no diálogo entre as professoras colaboradoras, a reflexão as parceiras que a escola tinha e as que poderiam ser feitas a fim de buscar possibilidades de enfrentamento e de contribuição para o processo de inclusão escolar.

No Ciclo de estudos houve momentos em que visitamos e esclarecemos os conceitos de educação especial, educação inclusiva e alunos PAEE. Sublinhamos, no Episódio 7, as reflexões desenvolvidas pelas professoras colaboradoras abordando estes conceitos.

Episódio 7 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 21/10/2019

PA: *Gente, parece bobeira nessa altura do campeonato. Mas, deixa-me fazer uma pergunta. Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?*

P2B: *É nada. Pergunta importante.*

P: *Ótima pergunta PA. Quem gostaria de ajudar a responder?*

P5A: *Educação Especial é aquela voltada para um público. Aí tem os alunos com deficiência.*

P: *Isso, o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.*

P2A: *Ela é uma modalidade. Tipo, no Paraná ainda ela pode substituir o ensino regular.*

PA: *Certo. Mas daí para esses alunos que têm direito a algumas coisas da Educação Especial.*

P4A: *É o que eu entendi que daí esse público para ser incluído de verdade tem direito a apoio, serviços, suporte como a sala de recursos né?*

P: *Isso. Mas e a educação inclusiva?*

PD: *Aí, já é para todos. Uma escola para todos.*

PS: *É quando a gente vê que a educação é um direito de todos.*

PA: *Aí então dentre da educação inclusiva a educação especial ajuda a incluir esse público. Ou seja, não só inserir todos no regular. Tem o apoio da área da educação especial para conseguir dar atenção às necessidades deles. É isso?*

P5A: *Pelo que entendi dos textos que estudamos é isso.*

P: *Nossa estou feliz com as reflexões de você, isso mesmo. Na opinião de vocês tem como efetivar a inclusão sem o apoio e o suporte da área da Educação Especial?*

PS: *Impossível. Eu mesma que não tenho especialização estou aprendendo um monte nesses estudos. Porque vejo que talvez não precisa de uma especialização, mas só sabendo o básico já dá pra saber o caminho sabe.*

P5A: *Eu sou especialista, seria bom se todos tivessem sabe.*

P2A: *Mas, acho que não precisa especializar a todos. Mas igual àquela parte que lemos da LDBEN, mas sim capacitar a todos.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

No diálogo anterior percebemos a evolução conceitual entre as professoras colaboradoras quanto à definição de Educação Especial e de Educação Inclusiva, a partir dos estudos desenvolvidos. De tal modo, PS, P5A e P2A fazem inferências ao cotidiano escolar, aproximando o conceito da vivência com a educação inclusiva no contexto educativo, tendo como suporte e apoio da Educação Especial.

Os encontros formativos desvelaram as confusões sobre os conceitos que, ainda elas apresentavam, bem como o esclarecimento sobre eles. Dentre eles, PA logo no início revelou sua dificuldade em diferenciar os termos Educação Especial e Educação Inclusiva.

De tal modo, quando o professor não se apropria destes conceitos em sua formação inicial, cabe a formação continuada fortalecer esta capacitação para a educação inclusiva, visando suprir carências formativas advindas de outros âmbitos (VITALIANO, 2010). O ciclo de estudos é uma das ferramentas que pode ser exploradas de modo qualitativo pelas escolas, valorizando as demandas emergentes na e da instituição nas quais os docentes atuam (IBIAPINA, 2008).

ii) Processo de avaliação das NEE

O processo de avaliação das NEE, que inicialmente era confundido com a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos PAEE, foi um dos temas de maior repercussão entre as professoras colaboradoras pelo desconhecimento conceitual, procedimental e dos encaminhamentos existentes dentro e fora da escola.

Para este tema tivemos como suporte os seguintes referenciais: Saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006), Vitaliano (2010), Nozi (2017), e o Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2005). Bem como, nas legislações como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a; 2001b), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016).

Selecionamos para leitura e estudo o documento Saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006) e a Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016). Para caracterização dos alunos com NEE, apresentamos a elas um levantamento destes discentes feito junto com a PO e a PS. Aliadas a estes indicativos, levamos para o estudo do Ciclo de estudos as pastas dos alunos que compõem o histórico escolar deles, com as documentações necessárias como laudo, recomendações clínicas, resultados das avaliações psicopedagógicas, relatório descritivos do processo de aprendizagem. Essa estratégia de iniciar pelo conhecimento das docentes sobre os alunos matriculados naquela escola está destacada no Episódio 8.

Episódio 8 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PO: Isso é muito bom para nós. Porque são tantas coisas que precisamos dar conta e acabamos deixando algo tão importante para trás. E talvez falha minha também, porque precisava desse momento para ver cada caso, e poder repassar para os professores. Mas, gente é tanta coisa. No

entanto, eu me comprometo até em ajudar nesse caso, podemos pegar as fichas dos alunos trazer aqui, que mesmo sendo o aluno desse professor, mas tem a PA e a PEF que também trabalham com ele, e todos os professores podem conhecer e ajudar a entender o caso também.

PD: Isso vai ser ótimo mesmo. Porque eu mesma nem sei contar quantos são e quem são eles. Precisamos ver isso e há também aqueles alunos que estão em processo de avaliação, como está o caso, como está encaminhado.

P2B: Muito bom, porque na minha sala eu não tenho tantos casos, mas sei que na escola há casos mais sérios e podemos nos ajudar talvez, conhecendo, desabafando um pouco.

PS: Vai ser bom para mim também. Porque quando a P chegou à escola e ela perguntou. Nossa eu tive que pesquisar gente, montei um caderninho com os nomes, para mim foi ótimo, porque no dia-a-dia isso passa despercebido. Aí, sabendo quem são os alunos, as salas e os professores, podemos dar uma atenção mais especial para conhecer os alunos e poder buscar ajuda no dia-a-dia da sala de aula”.

PA: Isso é verdade. Eu trabalho com todos, mas é tão difícil. Porque não conseguimos conversar muito com cada professor, às vezes é uma coisa aqui, outra ali. Aí aqui, podemos ir vendo juntos quem são eles, os laudos que eles têm e poder entender o processo de cada um.

P: Que bom, esse então pode ser outro tema para estudarmos juntos. Esse tempo que teremos juntos para nos reunir será muito bom, porque percebo no dia-a-dia, o empenho de vocês em poder ajudar cada aluno, aqueles alunos que têm mais dificuldade e assim, conhecendo melhor cada um deles, podemos encontrar atividades que podemos desenvolver em sala de aula considerando as necessidades deles e promovendo a inclusão de todos durante a aula.

P2A: Com certeza né. Eu mesma sabia mais profundamente somente de uma aluna. Aí, na entrevista nem sabia dizer quem eram os outros e qual avaliação eles tinham. Saí da entrevista pensando nossa em nem conheço direito meus alunos. E talvez se eu tivesse essa informação saberia talvez conduzir melhor a aula.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Identificamos nestes diálogos reflexivos a falta de informações sobre o histórico do aluno pelas professoras colaboradoras desta instituição, principalmente, no que se refere às informações ao diagnóstico e ao processo de avaliação que contém recomendações ao docente da classe comum.

Reconhecer as características e as singularidades de cada aluno é apenas uma das etapas do processo de avaliação das NEE (BRASIL, 2006). O professor, em posse desse conjunto de informações, pode qualificar seu trabalho pedagógico. Portanto, para a abordagem do DUA e para a promoção da educação inclusiva quanto mais se conhece os alunos, mais possibilidades pedagógicas ele começa a pensar no momento de planejar suas aulas (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Sublinhamos no diálogo reflexivo que a leitura e a análise dos diagnósticos dos alunos PAEE e conhecimento sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos APA permitiram que as docentes percebessem as limitações e, até mesmo, as inadequações de diagnósticos presentes nos laudos dos alunos. Dessa maneira, com base nos referenciais estudados avaliamos com as elas que o diagnóstico representa uma informação sobre o aluno com NEE, informações estas

que podem sim ser questionadas diante das dificuldades e das potencialidades apresentadas pelos alunos no contexto escolar.

Entendemos que esse diálogo reflexivo no Episódio 8 expressa a importância dos momentos formativos com os pares dentro da escola, compreendendo a escola como tempo e espaço para formação contínua dos professores. A falta de tempo para planejamento e estudo pelas professoras colaboradoras tem sido justificado como um dos aspectos que dificultam o processo de inclusão, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por elas e de ações sem um estudo e aprofundamento didático para prática pedagógica.

Somado a isso, essa informação favorece a busca por conhecimento sobre determinado aluno e suas singularidades para que se possa (des)confiar das informações, planejar de maneira coerente e promover uma ação pedagógica mobilizada por conhecimentos sobre ele e suas singularidades e não limitadas pelo diagnóstico. Essa problematização pode ser evidenciada no Episódio 9.

Episódio 9 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PO: Olha aqui o laudo da PAEE11. Ela ainda vai começar a avaliação, mas veja o trabalho do médico dela. É um dossiê sabe. Tem bastante coisa.

PA: O que é F90?

P2A: TDAH

PA: (risos) Olha isso aqui. Nesse só tem isso: F90.

P4A: Nossa olha aqui fala que a PAEE10 precisa. Não precisa não. Nem parece que estão falando da PAEE10 aqui. Nossa ela é muito esperta. É só uma questão de orientá-la a olhar sempre para frente. Ou repetir se for preciso para ela ouvir.

P5A: O que tem o laudo da PAEE11, já não tem no da PAEE12. Gente é uma diferença, né. Mas assim, dá para ver algumas indicações da PAEE11 para usar com ela porque também é DI.

P2B: É tem, não tem nada. Não tem nada gente. Mas que coisa né. É bem aquilo né que a P falou. Queremos uma resposta. Mas a resposta não está no diagnóstico né?

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Observamos que as professoras colaboradoras perceberam que o diagnóstico é apenas uma possível informação sobre os alunos. Considerando que os laudos, na maioria das vezes, são elaborados por médicos e seguem as categorias apresentadas em manuais de classificação de doenças. Estes, por sua vez, trazem apenas a classificação, como foi o caso de se ter um laudo com a classificação F90 sem mais especificações, discriminado por PA. Além disso, evidenciaram seu desconhecimento em relação às necessidades específicas para aprendizagem e às potencialidades dos alunos e, conseqüentemente, suas dificuldades para planejar as atividades. Vimos que PA e P2B entenderam que

identificar as dificuldades é uma etapa do processo e, por sua vez, que o material de estudo ajudou a esclarecer que não devemos ficar apenas nessa identificação, mas sim, buscar satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

No Episódio 10, as docentes trataram sobre o processo de avaliação na escola e o diagnóstico clínico.

Episódio 10 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 27/05/2019

PD: Verdade, é muito difícil fazer isso em sala, eu sei bem como é dar atenção para aquele com dificuldade, aquele que já fez tudo, poder conhecer onde está a dificuldade do aluno e acompanhar cada um deles em sala. Aí o tempo passa rápido demais.

PA: Os alunos que já possuem avaliação às vezes é até mais fácil, porque já sabemos o que ele tem. Mas, aqueles que estão em avaliação, eu acho o mais difícil para não ficar falando coisas e não ser, ou não conhecer direito a dificuldade do aluno para poder ajudá-lo.

PS: Concordo com você PA, porque às vezes não é algo tão difícil, é algo simples. Só o tipo de atividade, ou uma explicação de outro jeito né. Porque cada um tem um jeitinho de aprender. Mas, acho que é isso, o difícil é identificar em sala de aula quais as dificuldades dele em meio a todos, e acompanhar se eles estão evoluindo ou não.

P: Isso mesmo P2B. E, principalmente, a sondagem como vocês realizam aqui é muito importante. O professor tem esse momento de realizar junto a ele, não é avaliação isolada, pois o professor vai acompanhando o desenvolvimento. É uma estratégia e um momento importante para vocês identificarem as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização desde a identificação das letras como atribuição de valor sonoro as sílabas.

P2B: Com certeza. Porque para montar a atividade a gente erra porque não sabe as dificuldades dos alunos. E precisamos conhecer e saber o ponto de partida. Uma coisa que acho legal é a sondagem porque nela, estamos ali com o aluno e durante a sondagem conseguimos perceber coisas que às vezes não conseguimos em sala de aula com todos juntos. E assim, o texto me ajudou a entender essa questão sabe. Porque a gente fica enlouquecida querendo descobrir o que é. Aí a gente precisa sabe o que, a dificuldade, mas não é só isso né.

PO: Concordo com tudo. Até mesmo porque essa é uma dificuldade de todo mundo, desde a equipe até os professores em sala. A equipe da secretaria também na minha opinião. Isso é algo muito importante.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Percebemos nesse diálogo que as professoras colaboradoras problematizaram a relevância do contexto escolar para descrição do desenvolvimento da criança para compor esse processo de avaliação das NEE. No entanto, PA apresentou sua dificuldade em perceber a dificuldade de um aluno com NEE não avaliado. As demais corroboraram com este desafio de acompanhar o desempenho de todos os alunos em uma turma de contexto regular que é diversa.

Ao dizer que “*mas aqueles que estão em avaliação eu acho o mais difícil para não ficar falando coisas e não ser, ou não conhecer direito a dificuldade do aluno para poder ajudá-lo*”, inferimos que PA estava preocupada com uma justificativa para o fracasso escolar ou a dificuldade apresentada pelo aluno, ao

invés de priorizar a organização de sua prática com atividades adequadas e, assim, acompanhar o desempenho e obter informações concernentes a estas dificuldades.

A seguir evidenciamos os diálogos sobre a distinção entre o diagnóstico clínico e o processo de avaliação das NEE.

Episódio 11 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 10/06/2019

P: *Para começar nosso tema de hoje gostaria de iniciar falando com vocês sobre a diferença entre o diagnóstico e as necessidades educacionais ok? Nós temos bastante dificuldade nesse processo de avaliação de distanciar isso, certo?*

PO: *Então, para mim é tudo a mesma coisa. (risos)*

PSRM: *É que na verdade, a gente não para muito para pensar nessas coisas. Aí acabamos nos confundindo e confundindo os outros também.*

P: *O texto para essa semana de estudo ajudou vocês nisso?*

PD: *Ajudou sim. Assim. Eu não li tudo não. Eu confesso. Mas havíamos separado uma parte.*

P: *Sim, vamos trabalhar mais com esse texto. Hoje vamos apresentar o levantamento que fizemos e olha para ele a partir das leituras que vamos fazendo desse material.*

PO: *Eu gostei. É do MEC. Material bom sim.*

P5A: *Eu gostei também. Acho que para gente pensar. Que não é porque tem laudo que tem dificuldade. Ou principalmente porque tem laudo que vai ter a dificuldade. É difícil entender às vezes. Mas em sala é mais fácil de perceber. Por exemplo, na minha sala tem sempre. Aquele aluno que tem uma dificuldade, mas você sabe que ele não tem nada. Agora tem aqueles que têm o diagnóstico e fica ali na média.*

P4A: *Igual o caso da PAEE7, ela tem DA, mas gente ela não tem dificuldade de aprendizagem, só precisamos atentar para uma NEE ligada à perda auditiva dela, falar sempre de frente para ela, não falar com a mão na boca, muita conversa na sala e você explicando aí atrapalha ela entender. Mas, não vejo que ela tenha dificuldade de aprendizagem.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Neste diálogo, identificamos o movimento reflexivo desenvolvido pelas professoras colaboradoras em relação à leitura (BRASIL, 2006), sobre o tema de estudo: a diferença entre o diagnóstico e as necessidades educacionais e, o estabelecimento de relação com o contexto escolar quando P5A afirmou “*Que não é porque tem laudo que tem dificuldade. Ou principalmente porque tem laudo que vai ter a dificuldade. É difícil entender às vezes. Mas em sala é mais fácil de perceber*”. Essa percepção conceitual na prática pedagógica é o que possibilita evoluir os conceitos pertinentes para promoção do desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras, conforme nos indica Ibiapina (2008).

No Episódio 12, evidenciamos as percepções e dificuldades das docentes no que se refere à avaliação, sobretudo em relação aos alunos com NEE da escola.

Episódio 12 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 24/06/2019

PS: *(risos) A avaliação é o ponto no qual mais temos medo, não é nem dificuldade é medo.*

P2B: *Concordo com você. Eu sou uma delas. Meninas, tenho muita dificuldade nisso. Adaptação como fazer? O que tenho que fazer no dia-a-dia? Porque na turma que estou não tem essas avaliações bimestrais, são pareceres. Então, como avaliá-los igual ou diferente? Mas, o que preciso fazer diferente? Nisso que me atrapalho toda.*

PD: *É mas também nas outras turmas é pensar o que é uma prova adaptada. Como posso avaliar de outra forma um, e os outros não. Isso me deixa muito confusa. Porque eles pedem para gente fazer um trabalho diferenciado e depois vem a Prova Paraná, por exemplo, e é tudo igual para todo mundo. Ninguém percebe que tem uma aluna lá que precisa ser diferente. Então, a gente acaba sem saber o que falar para o professor. Isso é muito complicado. Acho que avaliação é a maior contradição da inclusão. Não concordo com muitas coisas sobre avaliação dos alunos, desde o encaminhamento deles.*

PO: *Verdade, isso é difícil mesmo. Avaliação, podemos contemplar isso também. Como é feita a avaliação dos alunos, e como em sala de aula temos que fazer. Que eu também tenho muitas dúvidas até mesmo para poder ajudar vocês. Nossa! Avaliação para mim, eu tenho dificuldade com todos os alunos, e nos casos dos alunos com laudo mais ainda, porque eu sempre penso no que é justo e o que não é.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Essa redução do sentido da avaliação foi um dos pontos observados nos relatos das professoras colaboradoras durante os ciclos de estudos. Como afirma Rodrigues (2008), a avaliação fixada no cotidiano das escolas restringe e esvazia o sentido do ato de avaliar a aprendizagem. Todavia, percebemos que ao estudar a perspectiva inclusiva, elas passaram a problematizar a forma que essas avaliações são realizadas e quais encaminhamentos poderiam ser contemplados: P2B mencionou a adaptação e diferenciação; PD pontuou o trabalho diferenciado e as avaliações em larga escala que vêm padronizadas e no momento da aplicação não prevê atendimento às NEE dos estudantes PAEE; PO salientou quantos aos critérios e aos instrumentos que assegurem o direito dos estudantes e não sejam privilégios concedidos a um e não a outro.

No que diz respeito ao acompanhamento do desempenho dos alunos em sala, as docentes sublinharam a dificuldade nas avaliações sistêmicas exigidas pelo sistema de ensino e no modo em avaliar os alunos com NEE.

Episódio 13 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 02/09/2019

P: *Sobre o processo de avaliação das NEE, o que vocês gostariam de retomar hoje? Dúvidas? Comentários?*

P4A: *Essa é a minha maior dificuldade eu acho. Eu sempre trabalhei com educação infantil. Então está sendo tudo novidade para mim.*

PSRM: *Ah com certeza, é um tema polêmico e que gera dificuldade no dia-a-dia. Porque ao mesmo tempo em que estamos acompanhando os alunos nas atividades, há as avaliações bimestrais, aquelas que são de fora como Prova Paraná. Eu também acho que é uma dificuldade de todos nós, não sinto privilegiada, mas nós especialistas também.*

PEF: *Na minha disciplina é até mais fácil, mas com relação aos alunos da educação especial, às*

vezes não sei como fazer alguma adaptação, ou fazer o registro de maneira diferente.
 P2A: Acho que o principalmente é olhar cada caso, porque às vezes não precisa de adaptação. Mas avaliação, acho que todos nós professores de modo geral sempre temos dificuldade ainda mais em relação aos alunos que tem laudo.
 P5A: Concordo porque é algo que já perguntei para equipe e ninguém soube me dar uma explicação certa, me ajuda de maneira concreta. Então estou fazendo igual primeiro para ver se precisa de adaptação. Aí dependendo da nota dela, eu aplico de outra forma.
 P3A: Aí é bem difícil mesmo sobre avaliação.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Os aspectos problematizados pelas professoras colaboradoras envolveram o processo de avaliação das NEE dentro da escola ao citarem: aspectos burocráticos que devem ser seguidos pelas escolas, importância de acompanhar os encaminhamentos do processo de cada aluno e a complexidade do processo avaliativo, conforme explicitado no Episódio 14.

Episódio 14 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 21/10/2019

PS: Acho que muita coisa, nós não conseguiremos mudar. Não depende da gente. Vem deles. Apenas realizamos ou avisamos. É mais complicado nós fazermos alguma coisa.
 PSRM: Mas, olha nada melhor que nós mesmas para conhecermos nossos alunos. Às vezes, queremos a resposta do outro, mas esse outro não está aqui. Não acompanha. Por isso, assim a nossa importância em sala na avaliação. Já tive sala de aula. Nossa responsabilidade é muito grande.
 P: Nesse caminho que gostaria de discutir com vocês hoje. As meninas do segundo ano esse ano estão acompanhando alguns alunos nas turmas delas, que ano passado foi dado um sinal de alerta. Mas, que sinal de alerta é esse? Para que ele serve?
 P5A: É para gente ir identificando as dificuldades, ver que o aluno daquele jeito não está progredindo, às vezes mudar de lugar na sala, as atividades, prestar mais atenção nele, ir mais até a carteira.
 PO: Pois é. Temos que pensar sobre isso, porque assim tem todo um processo de avaliação. Há gente nova na escola esse ano, mas até para gente né. Todo ano muda alguma coisa.
 PD: Ah sim, podemos mesmo, até mesmo que tem coisa que eu não concordo sabe. Mas assim, mesmo que não mudarmos muita coisa, mas ter conhecimento. Nós precisamos até mesmo saber para defender nosso trabalho, nossos alunos.
 P2A: Gostei do texto porque saímos um pouco da zona de conforto também né gente. Porque vamos combinar, avaliar é complexo, é difícil, é complicado. Exige bastante de cada uma de nós.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Ao longo dos diálogos reflexivos desenvolvidos no ciclo de estudos, percebemos que as professoras colaboradoras (re)significaram o processo de avaliação das NEE.

Primeiramente, identificamos que a caracterização dos alunos com NEE matriculados na escola favoreceram a identificação deles e o reconhecimento das suas NEE. De tal modo, compreenderam que o processo de avaliação das NEE é um processo contínuo, transcende à mera identificação de dificuldades e a definição dos instrumentos avaliativos, requer atenção, acompanhamento do aluno e

o planejamento de estratégias e recursos visando melhorar o desempenho dos alunos com NEE em sala de aula.

Todavia, em segundo lugar, o conceito de NEE é composto pelo entendimento das dificuldades na interação com o contexto e na relação com o que se estabelece. De tal modo, no Episódio 14, faltou às docentes perceber que as necessidades dependem das condições oferecidas para o aluno, pois ele pode apresentar mais ou menos dificuldades, dependendo das condições de ensino e dos apoios recebidos. Consequentemente, ficou explícita ainda a necessidade das professoras colaboradoras refletirem sobre esses aspectos e não apenas focar nas dificuldades que os alunos apresentavam.

iii) O planejamento de ensino e a prática pedagógica inclusiva

Pensar nos aspectos estruturais do planejamento foi um dos temas abordados nos ciclos de estudos, ao constatar a dificuldade das professoras colaboradoras em registrar seus planos de aula. De tal modo, contemplamos, nos encontros formativos, aspectos didáticos que compõem um plano de aula. A partir disso, propusemos a discussão de como poderia ser organizado o planejamento de ensino em uma perspectiva inclusiva, a fim de nortear e promover uma prática pedagógica inclusiva.

Para esse tema, nos embasamos nos referenciais Prais (2016), Prais (2017), Libâneo (2012), Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), Nunes e Madureira (2015) e Meo (2008).

Para leitura e estudo com as docentes, selecionamos o Capítulo 3 da obra de Libâneo (2012) intitulado “Planejamento”, o Capítulo 3 da obra “Das intenções à formação docente para inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem” e a reportagem “Vamos planejar a aula para todos?” (SALAS; 2019) publicada na Revista Nova Escola.

Quando iniciamos os estudos sobre o planejamento propriamente dito, julgamos importante retomar os tipos de planejamento e alguns dos documentos norteadores para essa organização. De tal modo, construímos um esquema (Ver Figura 19) com as professoras colaboradoras para planificar esse processo de aprendizagem sobre os documentos e como síntese de estudo do conteúdo.

Figura 19 – Esquema: documentos orientadores para o trabalho pedagógico



Fonte: Notas de campo com registro de fotos (2019)

Cabe ressaltar que a produção deste material foi individual. Ao longo da construção deste esquema, percebemos o desconhecimento das docentes em relação aos documentos e de que modo eles influenciavam a organização do planejamento de ensino.

No Episódio 15, selecionamos um desses diálogos que expressa a evolução conceitual a respeito do planejamento e da resignificação apresentada por elas quanto à importância destes documentos orientadores para subsidiar a prática pedagógica.

Episódio 15 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 24/06/2019

P2B: *Tem documento aqui que só ouvi falar, mas nunca li.*

P4A: *Olha não vou falar que domino tudo, mas a gente vê na graduação. Mas, o difícil é memorizar tudo.*

PD: *Eu gosto das políticas, mas acho que é distante do professor da sala. Com que finalidade ele vai usar?*

PS: *Mas, ele precisa saber né?*

P: *Vocês perceberam como eles estão articulados entre eles, quanto mais vocês conhecerem os documentos, mais conseguirão desenvolver um trabalho pedagógico mais coerente, mais conhecimento da prática pedagógica.*

P5A: *Até mesmo para contestá-los, né? Que nem aqui a BNCC, eu não sabia muita coisa, de onde surgiu. Mas gente, não é uma novidade nossa legislação PNE, DCN já previam isso. Acho-a necessária. Mas, para questioná-la, precisamos ter conhecimento para poder argumentar, se não temos que aceitar o que vir de cima.*

P2A: *Isso é verdade. O que a P5A falou, é o que gente vive todo dia. Quantas coisas nós aceitamos porque não temos tempo para analisar ou porque não temos conhecimento, e simplesmente, aceitamos. Nossa! Esse esquema foi muito bom para mim. Abriu meus olhos, sabe. Confesso que eu não gosto de política. Mas, acho que é dificuldade de entender. Agora, entender o que estudamos aqui já mudou minha visão. Na verdade, a gente não entende e fala que não gosta.*

PA: *Mas, vamos falar a verdade, nós usamos mesmo no dia a dia? Ou é mais para gente saber?*

PO: *Eu acho assim, você não vai escrever isso no seu diário, mas saber de onde vem deixa você mais esclarecida. Igual aqui na escola, você tem seu plano de aula, seu diário, aí antes disso está lá no seu plano bimestral, antes disso esse plano tem que estar de acordo com a proposta curricular que está no PPP. Aí o PPP nosso também tem a ver com a proposta do município e por aí vai lá para cima. Entende? Não são coisas soltas.*

PA: *Entendi. É verdade. Até por isso que a PS fica de olho se está em acordo com o plano que entregamos lá no começo (riso).*

PS: *Isso mesmo. Mas, confesso que esse esquema aqui clareou até para mim, faz tempo que não estudo essas coisas. A gente sabe, mas na verdade nunca sabe tudo. Até fica mais claro para mim meu papel, em que ponto estou aqui nesse esquema sabe. E quando vir a BNCC também ela está aqui. Depois deles tem toda uma sequência olha só.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

A princípio, pode parecer que indicar o plano de aula e as formas de planejamento sejam conceitos básicos e já abordados na formação inicial. No entanto, identificamos nesta pesquisa a necessidade de que esse elemento pedagógico fosse apresentado e estudado para que, em seguida, pudéssemos pensar junto as professoras colaboradoras as possibilidades de aprimoramento para a promoção da inclusão dos alunos com NEE. Depreendemos que este movimento de “dar um passo para trás” ao retomar o conceito de planejamento, os documentos orientadores nos levou a maiores passos de reflexão durante a pesquisa com elas.

No que diz respeito ao planejamento de ensino, foi destacada a importância da organização de atividades diferenciadas em detrimento das atividades prontas da internet que não atendiam às especificidades dos alunos com e sem NEE da turma.

Episódio 16 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 24/06/2019

P5A: *Posso já falar. Às vezes, nós temos problema de comportamento na sala e só de aplicar as atividades em sala de aula de outro jeito já faz toda diferença que esses problemas acabam e aí conseguimos conduzir melhor a aula. Mas também acredito que para pensar esse outro jeito, preciso conhecê-lo, pois quantos mais formas conhecemos, mais conseguimos fazer um trabalho diferenciado em sala.*

P2A: *Concordo plenamente. Saber como podemos trabalhar aquele conteúdo de maneiras diferentes porque uma coisa dá certo na sua sala e na minha não.*

P3A: *Verdade. Concordo.*

P5A: *Pois tenho planejado bem mais agora com a ajuda da P. do que pesquisar na internet. Porque muitas vezes não achamos ali do jeito que a gente quer. Mas, aí faço algumas adaptações, ou mudo a ideia. Pego uma ideia e coloco em outro conteúdo. Assim, vai dando tudo certo.*

P2B: Com a P agora tenho evitado também as atividades prontas, porque a gente sabe que nem sempre encontra. Confesso que era muito mais fácil a hora atividade (risos), mas em sala de aula gente, como melhorou o andamento da turma. As dificuldades assim, não vou dizer que sumiram, elas continuaram, mas eles conseguem fazer uma parte, ou do jeito deles, aí vou lá consigo acompanhar melhor, sabe? Eu estou vendo uma diferença bem grande.

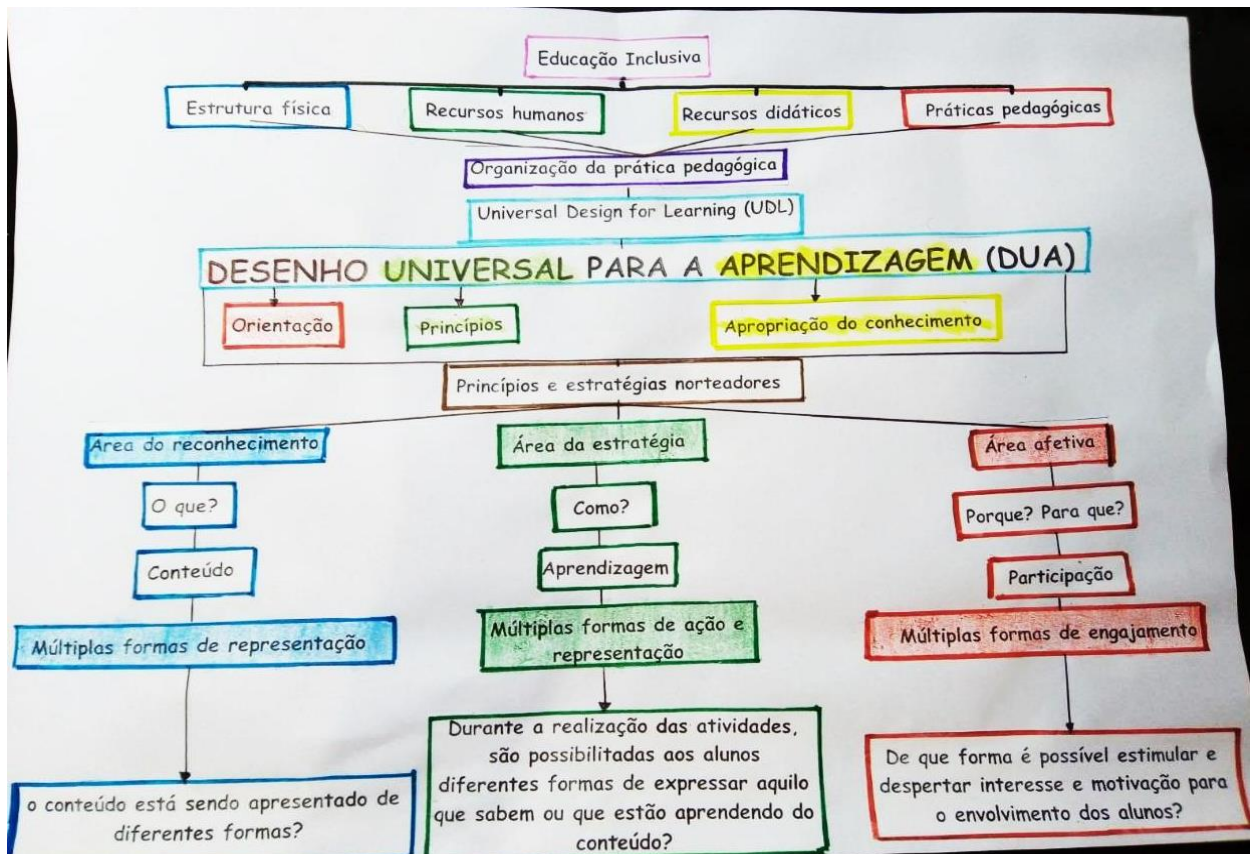
P3B: Aí estou me adaptando a essa questão de padronização de conteúdo sabe, porque tem disciplina que em um mês já trabalhei tudo. Agora em relação aos alunos da minha sala, eu sinto dificuldade nas atividades também como planejá-las de modo que eles consigam acompanhar junto com a turma.

P4A: É verdade. Mas talvez nem na questão de acompanhar, mas eu penso muito em como explicar aquele conteúdo para os alunos e principalmente para os que têm dificuldade. Acho muito difícil.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

A fim de sintetizar os conhecimentos em torno do estudo do DUA voltado ao planejamento na perspectiva inclusiva, elaboramos, de modo individual e colaborativo, com as docentes um organograma que pode ser visualizado na Figura 20.

Figura 20 - Organograma sobre a organização da prática pedagógica e o DUA



Fonte: Notas de campo com registro de fotos (2019)

A construção do organograma acima foi elaborada em conjunto, durante a leitura e análise do texto (PRAIS, 2017) visando planificar o processo de aprendizagem da abordagem do DUA e sintetizar o conteúdo de estudo.

Resumidamente, o organograma visou esclarecer a elas que: a Educação Inclusiva pressupõe estrutura física, recursos humanos, recursos didáticos e prática pedagógica (BRASIL, 2008; OMOTE, 2013). Por sua vez, em todos os aspectos que envolvem o processo de implementação da educação inclusiva recortamos para estudar a organização da prática pedagógica e o DUA é uma abordagem didática que visa contribuir para o planejamento nesse sentido (MEYER; ROSE; GORDON, 2002; PRAIS, 2017). De tal modo, desenho significa orientação, universal se refere a princípios e aprendizagem diz respeito à apropriação do conhecimento (MEYER; ROSE; GORDAN, 2002). A proposta do DUA apresenta contribuições da neurociência explicitando que no processo de aprendizagem há três áreas que precisam ser ativadas: área de reconhecimento (o quê?) ligado ao conteúdo, área estratégica (como?) articulada com o processo de aprendizagem propriamente dito, e a área afetiva (Por quê? Para quê?) mobilizada pela participação durante as atividades (MEYER; ROSE; GORDON, 2002; PRAIS, 2017). A partir disso, propõe que a prática pedagógica esteja organizada em três princípios orientadores: Múltiplas formas de ação e representação (do conteúdo), Múltiplas formas de representação (da aprendizagem) e Múltiplas formas de engajamento (para a participação). Portanto, para auxiliar o professor na elaboração e na avaliação de seu planejamento, os autores indicam três questões investigativas: o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? De que forma é possível estimular e despertar interesse e motivação para o envolvimento dos alunos? (MEYER; ROSE; GORDON, 2002, PRAIS, 2017; SALAS, 2019).

Selecionamos no Episódio 17 um diálogo reflexivo entre as professoras colaboradoras sobre a abordagem didática proposta pelo DUA.

Episódio 17 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 08/07/2019

PS: *Eu li a reportagem da revista também. Na verdade não parece nada assim tão diferente. A verdade é colocar em prática aquilo que sempre vimos em didática né? E, é claro considerando agora as necessidades dos alunos.*

PA: *Nas minhas aulas, acho mais fácil colocar em prática, porque envolve os mesmos modos*

diferentes de se expressar, pela pintura, pelo desenho, pelo teatro, acho mais difícil nas outras disciplinas, mas eu gostei da proposta. Todos nós poderíamos adotá-la em nossas aulas.

P2B: Na verdade, agora entendendo como a P tem nos ajudado no planejamento, ela nos ajuda nisso tudo. Agora dá pra saber de onde ela tirou. Agora gente tem ideia, acha ideia. Criatividade não surge do nada não. Para gente montar a aula tem que ter bastante compromisso em pesquisar coisas diferentes para os alunos.

P2A: A cabecinha da P é cheia de coisas, vejo que ela tem facilidade para nos ajudar a pensar nessas ideias de aulas. Mas se não formos trocando ideias uns com os outros, ou pesquisando nesses blogs da internet para ter ideia. Aiaiai, o professor sem pesquisar bem sobre a aula, o conteúdo não consegue montar uma aula assim não. Vai acabar ficando sempre na mesmice.

PD: É verdade. E eu que não estou em sala eu gostei dessa proposta porque não é uma camisa de força para o professor. Ela, na verdade, o ajuda a pensar sobre a aula. Mas, ele pode montar do jeito dele, a partir da sua turma, porque tem coisas que a turma dele gosta e outra turma não. Às vezes ele tem um DI e na outra sala é uma criança cega. Então cada um pode preparar de um jeito diferente o mesmo conteúdo.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Nos estudos sobre a organização da prática pedagógica inclusiva, as docentes destacaram a importância de empregar estratégias de motivação para a participação nas atividades propostas. Sublinhamos nos relatos do Episódio 17, que elas perceberam que a proposta curricular do DUA estimula a criatividade e a pesquisa, permitindo ao professor autonomia e liberdade na organização de seu encaminhamento metodológico (MEYER; ROSE; GORDON, 2014). Decerto, o DUA pode ser entendido como um recurso para se pensar a aula, de forma a favorecer a melhoria no atendimento aos alunos de acordo com suas características (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; PRAIS, 2017; ZERBATO, 2018).

De tal modo, a elaboração dos planos de aula foi parte do ciclo de estudos. Subsidiados pelos princípios do DUA, elas organizaram planejamentos e aprimoraram os encaminhamentos metodológicos, tendo como norte a satisfação das necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Episódio 18 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 19/08/2019

P3A: Nossa, ajudou muito esse esquema aqui da P. Nós já vamos analisando também qual princípio foi contemplado.

P2A: Nossa, essa questão da etapa ajudou bastante para minha organização. Meu plano agora está mais organizado. Agora, consigo ver e lembrar o que preciso fazer para atender aos PAEE também.

P5A: Com certeza. Então, olha meu plano do começo para agora (risos). Olha aqui explicação. Agora explicando apresentando esquema no quadro indicando cores para cada conceito. E essa questão da cor, a PAEE11, descobri que ela adora cores. Então, peguei isso para chamar a atenção dela. Nas atividades que têm mais leitura de texto em história, por exemplo. Usei o mapa mental e o conceitual. E aí fomos lendo, explicando e colocando a ideia principalmente usando cores diferentes. Nossa, ela não se distraía com facilidade e também outros alunos mais desorganizados ajudaram bastante. Até ajuda a cuidar do material deles. Fica mais organizado no caderno para eles estudarem, e também não precisa ficar chamando atenção.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Visualizamos no diálogo a seguir que pensar o plano de aula, a partir dos princípios do DUA, favoreceu as professoras colaboradoras avaliarem suas práticas e passarem a organizá-las, por meio da busca de novas formas de ensinar o conteúdo, diferentes maneiras de favorecer a expressão da aprendizagem pelos alunos, e novas possibilidades de promover o engajamento dos alunos para a participação nas atividades em sala de aula.

Episódio 19 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 02/09/2019

P2B: *P2A estou reelaborando aqui o plano de Geografia sobre necessidades humanas que precisamos trabalhar novamente agora esse bimestre.*
 P2A: *Está bem. Vamos usar aquele vídeo da turma da Mônica que você viu, que o Chico Bento recebe no sítio do primo da cidade.*
 P2B: *Pensei nele também. Mas, e sobre a atividade, precisamos conversar.*
 P2A: *Pensei em ver alguma coisa na internet se já existe algo pronto.*
 P2B: *Ah, mas vamos montar alguma coisa juntas. De acordo com a nossa turminha mesmo.*
 P2A: *Vamos. Dá trabalho né, mas é melhor.*
 P2B: *Mesmo porque, se a gente quer implementar essa proposta da P, temos que pensar na nossa turma, e elaborar as atividades. Não que consigamos agora todo dia. Mas vamos começar a fazer isso, juntas. Que logo as ações ficam mais fáceis.*
 P2A: *Verdade. Sempre queremos o mais fácil.*
 P2B: *Pensei talvez aproveitar e trabalhar leitura e sequência de cena.*
 P2A: *Nossa verdade, tínhamos falado disso outro dia.*
 P2B: *Aí, já pensamos olha só que a roda de conversa, escrever as ideias no quadro, assistir ao vídeo e ir explicando para eles, depois podemos pedir para eles colocarem as cenas em ordem e formarem uma frase. Acho que dá para contemplar vários princípios.*
 P2A: *Olha, vamos ver se é possível fazer algo em dupla também com eles, cooperação. Na minha sala está sendo bom para os alunos PAEE.*
 P2B: *Então, na minha sala ainda não está dando certo fazer dupla. Mas, em grupo posso pensar sim. Porque a frase, nós podemos fazer coletivo e incentivo os PAEE a participarem. Porque falar eles gostam, eles têm dificuldade para escrever. Então, escrevendo no quadro, pausadamente, escrevendo e explicando para eles.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Percebemos nesses diálogos do Episódio 20, que P2B demonstrou insegurança em relação à organização das atividades em grupos ou duplas. Uma delas revelou que em sala de aula optou pela organização de duplas com níveis de aprendizagens parecidos, ou seja, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ficaram juntos.

Episódio 20 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 04/11/2019

P: *Como está sendo para vocês aplicarem o plano de aula nas turmas?*
 P4A: *Nossa, muito bom, ajuda bastante a selecionar melhor as atividades.*
 P2B: *Parece mentira, mas ainda sinto dificuldade em preparar aulas com níveis diferentes na sala. A minha turma tem de A a Z. É muito difícil.*
 PS: *Mas, vocês se lembram de que vimos trabalhos em grupo, duplas de cooperação na sala. Essas coisas ajudam.*
 P2B: *Mas, sou muito insegura. Porque parece que não rende sabe? Comentei com vocês que*

coloquei duplas com níveis parecidos sabe, até que deu certo.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

De tal modo, P2B acreditava que a cooperação advinha quando os parceiros possuíam as mesmas limitações para a realização da atividade, ao invés, de entender que o apoio do aluno em atividade de cooperação parte do auxílio um do outro para a realização da tarefa.

No diálogo a seguir, Episódio 21, P4A notou que algumas estratégias poderiam ser aprimoradas em suas aulas e, pediu colaboração das colegas para planejar. Esse diálogo mostrou que a discussão sobre o planejamento de ensino se constituiu em momentos de atividades colaborativas entre as docentes. Lembrando que um dos aspectos identificados na fase 2 era a necessidade do trabalho colaborativo entre elas.

Episódio 21 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 07/10/2019

P4A: Então, naquela atividade de leitura acabou não dando muito certo. Precisava ver outra forma. Eles não gostam de ler, como é difícil. Agora preciso trabalhar com eles leitura e criação de adivinhas com rimas.

P5A: É gostoso, acho que dá para fazer umas coisas diferentes e estimulá-los para ler.

P4A: Dá sim. Mas, tem que ser algo que interesse para eles.

P5A: Pegadinhas eles adoram. São cheios de piadinhas.

P4A: Isso é importante, né. Uma coisa que eles já gostam. Vou começar por aí, pedir para eles pesquisarem uma pegadinha do que é o que é.

P5A: Isso, aí em sala você socializa com eles. Dá para dividir em grupos e um adivinha do outro e tal.

P4A: Legal. Sabe para criar as adivinhas estou na dúvida de como fazer.

P2A: Oi P4A já realizei em uma turma minha assim: levei uma caixa com materiais escolares, mas você pode colocar outros. Aí um aluno vai à frente, escolhe e ele tem de falar do objeto, sem falar o nome dele. E ele não pode mostrar para os colegas e todos têm que adivinhar. Tipo: tem forma retangular, é de apagar. É o apagador. Entende?

P4A: Nossa adorei. Aí no seu caso não pediu para eles escreverem, né. Dá para eles escolherem. Já sei vou pedir para montar cartaz para colocar aqui no corredor da escola. Eles gostam disso.

P2A: Muito bom. Mas, pede para registrarem no caderno também. Pode dar como uma tarefa de casa pedir para escolherem um objeto na casa deles e criar individual. Dá para explorar bastante.

P4A: Nossa, meninas, obrigada. Já surgiram várias ideias aqui de como trabalhar esse conteúdo. E aí tem a PAEE9 que essa questão das maneiras individuais, grupo, coletivo vai ajudar bastante. Como estruturar em etapa no plano de aula.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Em suma, nesta subcategoria, compreendemos que o Ciclo de estudos favoreceu a (re)significação do planejamento de ensino desde o seu conceito, os elementos estruturantes, a elaboração por meio da pesquisa e da investigação de atividades e dos recursos didáticos, bem como, o aprimoramento dos encaminhamentos metodológicos de cada professora colaboradora condizentes

com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Este processo contribuiu para ampliar a colaboração entre elas, com troca de experiências e ideias sobre o planejamento. A seguir exploramos mais detalhadamente esse aspecto.

iv) O trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva

A realização do trabalho colaborativo na promoção da educação inclusiva foi como uma bússola no processo formativo como um todo. Didaticamente, apresentamos este aspecto em uma categoria de análise separado, a fim de evidenciar de que modo a cultura escolar inclusiva revelou a necessidade de promover a colaboração entre os pares.

Para abordar o trabalho colaborativo, utilizamos como fonte de estudos para organização do Ciclo de estudos: Zerbato (2018), Braun (2012), Costa (2014), Fiorini (2015), Lustosa (2009), Soares (2011), Souza (2009), Toledo (2011), Zanata (2004), Capellini (2004), Caramori (2014), Melo (2013), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Martinelli (2016), Araruna (2013), Hummel (2012), Valadão (2013), Silveira (2009) e Vioto (2013).

Para abordarmos esse conceito, realizamos junto às docentes o estudo do texto de Díez (2010). O trabalho colaborativo foi percebido por elas como um dos caminhos sugeridos pelo autor para a promoção da educação inclusiva no contexto regular de ensino, ligado à ideia da construção do sentimento de comunidade educativa.

Episódio 22 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 22/04/2019

PD: *Então, outra coisa legal que está aqui nos termos que está no texto é esse “sentimento de comunidade educativa”. Nós, às vezes, na correria, não temos a dimensão disso. Mas, ter esse comprometimento entre nós, os professores se sentirem parte da escola, eu acho isso super importante.*

P2B: *É bacana falar disso, afinal, é tão bom. Porque é difícil quando não nos sentimos valorizados sabe. Porque lidar com uma sala de aula é um caos diário (risos). E nós nos apoiamos umas nas outras, isso é importante. Para mim é. Sinto-me melhor. Mesmo porque, estamos no mesmo barco.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

A partir das avaliações das necessidades formativas, observamos que já havia um clima de cooperação entre as professoras colaboradoras, de trocas entre os pares, no entanto, não estava direcionado para promoção da educação inclusiva. Ao longo dos Ciclos de estudos foi possível perceber o desenvolvimento

deste aspecto inclusivo na escola. O Episódio 23 evidencia a participação e o envolvimento delas durante os encontros.

Episódio 23 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PO: *Até demais né? A gente conversa muito sobre tudo (risos).*
 PA: *Eu me sinto bem aqui na escola com isso. É uma equipe muito boa mesmo.*
 P2B: *Verdade, e acho isso mesmo, preciso trabalhar em conjunto um ajudando o outro. Por exemplo, quando a hora-atividade é junto sempre conseguimos trocar figurinhas e ver o que dá certo para uma, para outra, e pesquisamos juntas. Um ajuda o outro.*
 PD: *Eu fico feliz que você percebeu isso. Fico feliz, porque nossa equipe conversa bastante mesmo. Demais né? (risos).*
 PS: *Eu na equipe vejo isso mesmo. A gente busca se ajudar e conversamos bastante. Isso é muito bom.*
 P2A: *Isso eu concordo em número e grau. Conversamos bastante mesmo, temos um bom entrosamento.*
 P3A: *É verdade. Gosto daqui. Sinto que posso contar com vocês.*
 P4A: *Desde a equipe até a diretora. É difícil encontrar gente disposta a ajudar, a diretora mesmo sempre está à disposição.*
 P5A: *Eu acho isso também. E se eu puder ajudar, contem comigo, porque se eu precisar eu vou pedir (risos).*
 PSRM: *Muito bacana, mesmo. Como esse ano estou só a tarde sinto falta desse contato mais de perto com vocês. Mas, contem comigo também.*
 PEF: *Com certeza, acho que a inclusão não se faz sozinho, jogando o aluno dentro da sala de aula. Precisa dar apoio para todos nós em sala e precisamos nos ajudar entre nós também.*
 P2B: *Está percebendo, né, P. Difícil vai fazer essa mulherada parar de falar (risos).*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Identificamos na literatura da área da educação inclusiva, a importância e o papel da gestão escolar para articular e promover ações colaborativas na promoção da inclusão educacional. Este aspecto foi salientado no Ciclo de estudo, reportando ao perfil profissional de PD que contribuía para tomada de decisões frente à proposta do programa de formação.

Episódio 24 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PD: *Pessoal, agora vou falar. (risos) Há um item muito importante que fala no texto que é a liderança compartilhada. Lá no texto trata da importância da gestão. E isso é verdade, falo por mim porque querendo ou não nós acabamos influenciando, e direcionando as ações dentro da escola. E se junto defendemos os mesmos ideais, as ações acabam acontecendo.*
 P2B: *Isso é verdade. Porque eu vejo assim. Tem coisas que eu peço para PD que eu não peço para outra diretora. Então, nós não temos como saber se o professor não se sente parte da escola, não sente apoio nesta causa desde o diretor, parece que ele não tem pique. Até porque, tudo passa por ele.*
 P5A: *Mas, vejam só, no texto fala da importância dele é claro, mas é um liderança compartilhada. Então, isso que é bacana. O diretor confiar nos seus pares para tomar decisões, pedir apoio, ele também conta com a gente.*
 PD: *É verdade. Às vezes são coisas tão rápidas que vem para nós e acabamos ficando até atordoados. Teve uma situação interessante esses dias, que não me lembro do que era exatamente, mas aí a P2A estava passando pela minha sala e eu preocupada em como que eu ia fazer. Aí falei para ela, e ela me deu uma ideia e nossa tudo ficou mais claro.*
 P2A: *Eu lembro (risos). Estava bem desorientada (risos). Mas, isso é bacana mesmo, ajudar o outro*

e você poder contar com a gente para poder direcionar as coisas, a equipe também. Porque são acontecimentos que ocorrem aqui na escola. Que um ouvindo o outro abre mais a mente para outras ideias que talvez sejam mais simples do que estamos pensando.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Somado a isso, foi retomado nesse aspecto da educação inclusiva o trabalho pedagógico colaborativo entre o professor da sala comum e outro de apoio, especialista em educação especial. No diálogo que foi selecionado, as professoras colaboradoras discutiam a possibilidade de o professor de apoio explicar um conteúdo, uma atividade dentro da sala de aula comum mostrando os desafios para o entendimento das funções deste profissional e das barreiras atitudinais para realização de seu trabalho colaborativo.

Episódio 25 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 13/05/2019

PS: *E essa questão aqui de dois professores na sala. Quer dizer que o professor de apoio também pode dar aulas?*
 P: *Vamos inverter a perguntar por que ele não poderia dar aulas? Explicar um conteúdo, uma atividade para todos os alunos?*
 P2A: *Porque ele é professor de um aluno, não é?*
 PD: *Se é inclusão, ele não pode ser professor desse aluno. Ele é um suporte.*
 P5A: *É essa é questão. Ele pode, mas as orientações que nos chegam é como se fosse para aquele aluno. Não é bem assim. É para dar apoio para aquele aluno, para o professor, para a turma.*
 P: *Esse é o x da questão quando Díez (2010) discorre em seu texto sobre o trabalho colaborativo e trata da sala de aula, é bem isso. Nenhum professor é exclusivo de um determinado aluno. Todos que estejam dentro da sala estão com a finalidade de dar apoio à aprendizagem dos alunos. Agora, a questão é que existem alunos que precisam de mais suporte, outros menos.*
 P2B: *Nossa, bem difícil, em sala de aula. Precisa ter entrosamento. Planejar junto, para as duas saberem o que estão fazendo em sala. Partilhar ideias. E uma fica mais atenta naquilo que pode ajudar aqueles alunos PAEE e com mais dificuldade.*

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Nesse diálogo, percebemos que o questionamento inicial de PS revela o quanto está arraigada a ideia de que o professor de apoio é para o aluno com NEE. Ao retomar os estudos desenvolvidos, o grupo de docentes relembra as discussões já realizadas e explicam a compreensão sobre o papel do professor de apoio numa perspectiva inclusiva, conforme mensurado na literatura (VIOTO; 2013; MARTINELLI, 2016; ZERBATO; 2018). Ao mesmo tempo, em que elas perceberam a necessidade de juntas planejarem as atividades, de implementá-las em sala revezando o momento de explicação e de apoio à aprendizagem entre elas. Perceberam também que a educação inclusiva é uma prática que exige entrosamento, atenção às NEE apresentadas por todos os alunos e a partilha de ideias.

A troca de atividades pedagógicas, de estratégias de ensino e de recursos didáticos entre os pares é uma das propostas dentro do trabalho colaborativo que fortalece a formação continuada das docentes e promove um maior envolvimento com a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

Episódio 26 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 27/05/2019

PSRM: Outra coisa legal é a colaboração entre nós. Como isso é importante! Quero poder ajudar mais sabe, nisso.

P2B: Ah! Eu sempre estou trocando ideias com a super P2A. Sempre partilhamos as atividades. Muda um pouco a forma que vamos aplicar em sala, porque há algumas diferenças na nossa sala, mas olha é possível fazer um trabalho bem bacana.

PS: Isso é importante mesmo, troca de atividades, textos, materiais, um dar uma dica para a outra, porque tem coisas que às vezes não vem nada àquela hora. É quando falamos de dificuldade, temos que pensar em fazer um trabalho diferenciado em sala e às vezes não sabemos o que. E outras vezes há um material na sala de um ou na sala dos professores que vocês não conhecem. Então, conversem mesmo. Às vezes nos bilhetinhos no caderno eu tento dar alguma sugestão para vocês.

P5A: Mas, olha sobre colaborar acho que temos mesmo um bom entrosamento, talvez falte a nós fazermos mais vezes esses encontros. Mas por exemplo quando expomos nossos trabalhos no corredor é tão bacana né? Por aí já vem uma ideia, ou também vendo que determinada atividade é interessante para desenvolver com aquela turma. Eu adoro.

PD: Desse modo os alunos se sentem valorizados, e os pais também quando passam ali eles veem.

PO: Lembra nossa atividade da fotossíntese? Os alunos ficaram falando: Nossa, mas vocês também estudam. (risos)

PA: Aí é mesmo (risos). Mas, olha estou começando agora, quero mesmo partilhar, porque só atuei na educação infantil até agora. Não tenho experiência nenhuma aqui. E estou somente com Arte, então às vezes se vocês tiverem alguma sugestão. Por favor!

P2A: Há pessoas que possuem maior facilidade para trabalhar em grupo, em equipe e outras não. Então, vi isso no texto refleti. Para educação inclusiva tem alguns professores que fazem um trabalho muito isolado.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Nestes relatos identificamos que as professoras colaboradoras conseguiram perceber alguns modos de compartilhar e colaborar. Somado a isso, reconhecem que a educação inclusiva requer professores mais colaborativos e comunicativos e às vezes, devido a características pessoais, há professores que apresentam a tendência de trabalhar de forma mais isolada (NOZI, 2013).

Nos diálogos das docentes, foi possível identificar a importância da colaboração prestada pela pesquisadora, visto serem suas contribuições extremamente significativas para o trabalho delas. Percebemos ainda, a posição estabelecida pela pesquisadora, sendo de orientações e ajuda.

Episódio 27 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 05/08/2019

PD: Muito bacana. Temos muito já a agradecê-la por estar em nossa escola. Percebo que está aqui todos os dias. Quando não pode vir nos avisa. Nada mais justo do que estarmos aqui para aprendermos juntos. Faça questão de participar sempre, pois você está comprometida conosco e

nós queremos colaborar para melhorar muito nossa escola.

PA: Também vejo isso, né pessoal. Porque fica bem mais gostoso estudar, porque são ações e acontecimentos aqui da nossa escola.

P5A: Isso é verdade. Você entende o que nós passamos, afinal está aqui conosco sempre.

P2B: Olha, gente eu estou amando porque ela é uma pessoa super acessível, sempre disposta a ajudar, a estudar junto. Aprendi muito sobre planejamento com ela.

P2A: Também acho que essa questão de ser uma pesquisa sobre a escola surte mais efeito quando a universidade está aqui com a gente. Vocês veem a P está sempre atenta com o que está vendo ou acontecendo. Acho que para ela também está sendo ótima a experiência. Que nem sempre o que está no texto acontece aqui na escola. Os desafios e as barreiras.

PS: Isso é verdade. Ganhamos realmente um presente esse ano. Porque não só pelo estudo, mas a P é uma pessoa humilde, muito profissional e competente. Dá gosto estar aqui estudando juntos. Sabe explicar, conversar conosco. Nada é impositivo. E, assim, juntos encontrando as respostas.

P3A: Falo de mim que mesmo não estando entre os professores lá selecionados. Ela sempre me atende, uma dúvida, mostro uma ideia, ou peço uma ideia, ela sempre humilde e atenciosa. Isso é muito bom para todos nós.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

A percepção de que a pesquisadora estava ali para apoiar com uma postura “humilde”, explicando e sugerindo com ideias, despertou mais motivação para as professoras colaboradoras se comprometerem e gostarem de estar ali aprendendo e praticando suas aprendizagens.

A percepção de que a presença da pesquisadora na escola era positiva, com explicações e sugestões de novas ideias e ainda, como expresso no diálogo, com uma “postura humilde”, motivaram ainda mais as professoras colaboradoras, pois, além de estarem felizes na escola e participando da pesquisa, se comprometeram ainda mais e puderam pôr em prática suas aprendizagens.

Este pressuposto é salientado por Ibiapina (2008), ao compreender que a complexidade da pesquisa colaborativa reside em balizar duplas funções: de formação e de produção de conhecimento, que de fato exige do pesquisador humildade para permitir-se a aprender, desenvolver-se e, ao mesmo, tempo propiciar o desenvolvimento do outro.

Percebemos que, durante os estudos, houve parceria entre as docentes no que tange à elaboração do plano de aula subsidiado pelo DUA, juntamente com a identificação dos princípios que o constitui.

Episódio 28 - Diálogo reflexivo no Ciclo de estudos – 16/09/2019

P2A: Então, mas nesse caso, quais das formas seria possível usar o princípio de apresentar o conteúdo.

P2B: Então, tem a caixa com os sólidos geométricos e a caixa com objetos. Aqui já vamos trabalhar identificar o objeto e relacionar com o sólido depois. Eu penso assim: vamos mostrar e falar, vamos colocar escrito nos crachás de mesa na frente de cada um o nome. Aí também passa para cada aluno pegar na mão. Deixar que eles falem as características, falar com qual objeto caixa se parece.

P2A: Verdade, já dá atender aqui a questão dos estilos que cada um aprende. Visual, auditivo,

cinestésico.

P3A: Nossa, gente, dá mesmo para explorar bastante. Bem naquela ideia de várias formas de mostrar o conteúdo.

P5A: É meninas, depois aquela do cartaz que vocês falaram dá para colocar aqui no final também, faz o cartaz coletivo com eles e também dar individual para eles desenharem e escreverem o nome.

P2A: Obrigada gente, já ficou mais clara aqui a estrutura da aula sabe. Aí nas atividades P2B dá para gente explorar objetivos diferentes porque temos alunos que não vão conseguir escrever sozinhos, mas tendo o crachá de mesa vai ajudar. Podemos explorar e associar a escrita do nome ao nome do sólido também. Porque mesmo ele não conseguindo escrever, pelo menos sei se ele aprendeu ou não o que são, quais são, o nome deles.

P2B: Claro, na minha turma também tenho esses. Para eles terei objetivos diferentes. Ou seja, se eles souberem o nome e associar conseguir associá-lo a determinado sólido. Já fico feliz. Porque eles têm bastante dificuldade.

Fonte: Notas de campo com falas transcritas (2019)

Os diálogos entre as professoras colaboradoras nesta categoria buscaram representar um conjunto de momentos em que elas trocaram ideias, compartilharam atividades, sugeriram e colaboraram na elaboração das aulas com base no DUA, evidenciando suas compreensões sobre a proposta em questão.

Constatamos que essa colaboração favoreceu o aprimoramento dos planejamentos e das práticas pedagógicas na promoção da educação inclusiva, pois elas demonstraram preocupação para com as necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE e apresentaram propostas didáticas que buscaram atender às singularidades apresentadas por cada aluno.

De modo geral, verificamos que as sessões dos Ciclos de estudos mostraram que todas elas avançaram no domínio dos conteúdos propostos. Seus relatos evidenciaram suas dúvidas, seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, seus avanços na compreensão dos conteúdos trabalhados.

A seguir analisaremos os dados referentes aos processos formativos realizados individualmente com apenas quatro delas.

b) Análise do processo formativo desenvolvido com as professoras colaboradoras

A categoria de análise do processo formativo desenvolvido com as professoras colaboradoras evidencia episódios selecionados a partir das estratégias formativas desenvolvidas de modo individual com P2A, P2B, P4A e P5A. Contempla os dados de 94 participações colaborativas, de 94 práticas reflexivas e 184 planos de aula elaborados colaborativamente com a pesquisadora.

No Quadro 19, exemplificamos a organização das participações colaborativas, práticas reflexivas e elaboração dos planos de aulas de modo colaborativo com as docentes e no contexto escolar em uma semana.

Quadro 19 - Exemplo de cronograma semanal de realização da participação colaborativa, práticas reflexivas e planejamentos colaborativos

Horário	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
7h50min	PR – P2B	PS – 2A	PR – P2A	PS – P5A	PR – P5A
8h20min	PC – P2B	PS – 2A	PC – P2A	PS – P5A	PC – P5A
10h às 10h15min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h15min	PS – P4A	PS – 2B	OBC	PR – P4A	OBC
11h	PS – P4A	PS – 2B	OBC	PC – P4A	OBC

Legenda: PS – Participação Colaborativa em sala de aula, OBC – Participação colaborativa no contexto escolar, PR – Prática Reflexiva, PC – Planejamento Colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Todos os planos de aula elaborados implementados na prática diária e fizeram parte dos momentos de participação colaborativa, da prática reflexiva e (re) planejamento junto às docentes. Nas práticas reflexivas levamos as professoras colaboradoras a (re)avaliação de sua prática pedagógica, na qual a pesquisadora participou de forma colaborativa em sala de aula. Ao longo do desenvolvimento das práticas reflexivas nos defrontamos com as dificuldades individuais de cada uma delas frente ao planejamento de ensino e à prática pedagógica sob a ótica da educação inclusiva. De tal modo, selecionamos os diálogos reflexivos a partir da ênfase na aplicação dos princípios do DUA no planejamento de ensino e na prática pedagógica para elucidar este processo formativo individual.

A seguir apresentamos os resultados observados com cada uma das quatro professoras colaboradoras (P2A, P2B, P4A e P5A).

i) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2A

P2A possuía formação docente em nível médio, licenciada em Pedagogia e em História, especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação Especial e em Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2019 em que foi desenvolvida a pesquisa, estava cursando o Mestrado em Ensino, tinha 41 anos de idade e 12 anos de experiência como docente, tendo atuado também como

Pedagoga e Professora de SRM – T1 desde a Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse conjunto de dados informados por P2A sobre sua formação inicial e continuada, evidenciou que seu processo formativo não foi suficiente para lhe possibilitar atuar de modo inclusivo e com segurança, junto aos seus alunos com NEE.

Durante as participações colaborativas, confrontamos com conceitos equivocados por parte de P2A que referenciavam sua prática pedagógica. Mesmo com formações e atuação na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, como professora na SRM, evidenciamos episódios que retrataram carência conceitual frente aos pressupostos da inclusão.

A seguir, apresentamos um episódio de uma nota de campo contendo uma participação colaborativa da pesquisadora junto a P2A, PS e PO.

Episódio 29 - Participação colaborativa com P2A, PS e PO

Data: 02/03/2019

Envolvidos na situação: PO, P2A, PS, P.

Situação: Em frente à sala da equipe pedagógica, P2A questiona PO se a aluna PAEE2 tem direito a professor de apoio, justificando que ela tem laudo. PO diz que irá verificar com a SEMED. P2A questiona PO o que ela pode ir fazendo em sala quando a aluna tem crise. PO diz que também não sabe e que irá pedir orientação para a equipe de Educação Especial da SEMED. P questiona P2B sobre os motivos que argumentam a necessidade de um professor de apoio. P2B relata: “Sabe ela precisa de um apoio para ela em sala, ela não para, tem crises, os alunos ficam com medo. E eu ainda não sei o que fazer”. PS diz: “Mas vamos analisar como a gente apresenta certinho essa situação para a equipe, pois precisamos argumentar. Até esses dias tinha conversado com a P sobre isso. Porque eu também achava assim, já que tem laudo, tinha que ter apoio, mas não é bem assim, temos que avaliar a necessidade de cada aluno”. P diz: “Isso mesmo PS. P2A é muito importante que você acompanhe e descreva todas as situações vivenciadas com ela e com todos os alunos em sala. O professor de apoio é um profissional para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Assim, além de pensar no laudo, quais as necessidades desta aluna e dos demais, para que você consiga conduzir da melhor maneira sua aula? Ela precisa de um apoio em sala para aprender? Por que seria importante?” P2A afirma: “Gente, obrigada por me ouvirem. Fiquei desesperada, mas acho que entendi o que vocês quiseram dizer. Não é um apoio para ela, mas para a aprendizagem dela, se ela está conseguindo ou não e pensando nos demais alunos também, é isso que é inclusão, né? Pensar em todos. Na prática somos induzidos a pensar de outro jeito, já estava querendo é colocar alguém na cola dela, e não é isso”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Percebemos nesse diálogo, que a preocupação inicial de P2A é com a relação direta entre PAEE2 ter um laudo médico e, conseqüentemente, ter o direito garantido de um professor de apoio em sala de aula. Este equívoco é intensificado pela própria legislação da Educação Especial que vincula o professor de apoio, apenas a determinado aluno que possui laudo médico vinculado ao autismo ou deficiências motoras graves entre aqueles considerados PAEE.

Nesse episódio P2A apresenta um equívoco sobre o papel do professor de apoio, mas na sequência dos diálogos reflexivos relembra os conteúdos trabalhados e refaz sua solicitação, indicando perceber que o professor de apoio não deve ser pensado de modo exclusivo para a aluna com NEE. Esse relato reforça a necessidade de refletir sobre os conhecimentos, de retomar a aplicação dos conceitos na prática e repensar o que está posto nas políticas públicas durante o desenvolvimento profissional pretendido nesse estudo.

Nesse sentido, PS expôs uma ideia adequada no processo de inclusão, após diálogo reflexivo feito junto à pesquisadora. Tal ideia se pautou no que diz respeito sobre o papel do professor em descrever e apresentar as situações vivenciadas em sala de aula, acompanhando o desempenho dos alunos durante a realização das atividades, a fim de identificar as dificuldades de aprendizagem, as singularidades de cada estudante e quais as estratégias utilizadas pelo professor na promoção de sua aprendizagem.

Como mediadora durante a apreensão desse entendimento, observamos, no contexto escolar e nesse episódio, a intervenção em relação à percepção do papel do professor de apoio que não é vinculada ao diagnóstico do aluno, mas sim, às necessidades de apoio à aprendizagem dos alunos com NEE.

Em relação ao desenvolvimento das estratégias formativas com esta docente, ressaltamos que houve apoio institucional da gestão escolar e da equipe pedagógica, disponibilizando tempo maior para momentos individuais e encontros com P2B e a pesquisadora para desenvolverem as atividades de modo colaborativo. Esse fato remete ao compromisso da gestão escolar e da equipe pedagógica em reorganizar a dinâmica escolar ao identificar a necessidade da docente pelas dificuldades enfrentadas com a turma e pela carência de organização didática adequada aos NEE dos estudantes.

No próximo episódio, descrevemos a participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula junto a P2A, na qual ocorreu a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE e o levantamento de alternativas para lidar com elas.

Episódio 30 - Participação colaborativa com P2A

Data: 25/04/2019

Envolvidos na situação: P2A e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: leitura de palavras – família do M (Língua Portuguesa). P2A escreve a família silábica do M no quadro e faz a leitura em voz alta com os alunos. Na sequência, P2A entrega atividade impressa aos alunos e pede para lerem as palavras, completarem as lacunas e usarem as sílabas que estudaram e que está no quadro. PAEE1 pergunta se pode fazer com lápis de cor. P2A pede para fazer a lápis. P anda pela sala auxiliando os alunos na leitura das palavras que acima tem uma figura ilustrativa e percebe que vários alunos apresentam dificuldade para leitura destas palavras. P2A se dirige até a P e diz: “P o APA1 não tem dificuldade você viu, lê muito bem, escreve, mas para fazer a atividade é uma lerdreza, parece que está no mundo da lua, tem que ficar sempre atenta, se não ele se dispersa. E o PAEE1 ele já tem mais dificuldade, mas ele tenta fazer sozinho”. P analisa: “Sim, percebi isso sim. Sabe o que podemos fazer pegar o alfabeto móvel e colocar os alunos em dupla. O que você acha? Eles colocam as letras e formam as palavras, um ajudando o outro, e depois registram no caderno. Vamos?”. P2A se prontifica a pegar o alfabeto móvel e P auxilia. P orienta: “P2A primeiro organize as duplas que você acredita que irão cooperar um com o outro durante a atividade”. P2A declara: “Obrigada pela ajuda, acho que alguns alunos aqui sozinhos não iriam dar conta, e aí colocando em dupla é melhor mesmo, eles se ajudam. E até para o APA1, o A5 chama a atenção para fazer junto, aí ele não se dispersa (risos). E, desse modo, será até melhor para acompanhar cada dupla, auxiliar, ajudar na carteira, e ver quem tem mais dificuldade, e ir fazendo um trabalho diferenciado, com palavras mais simples nas duplas”. P diz: “Sim, os trabalhos cooperativos são importantes, aí tendo as imagens na atividade também é ótimo, faça lista de palavras com eles, sobre objetos da sala, da escola, da casa, e aí dá para montarmos na hora atividade. Quanto mais contextualizado os objetos que eles conheçam estiverem, será melhor. Nessa atividade tinha, por exemplo, MELADO e eles não sabiam o que era, e a imagem tinha um doce, aí pode ver que alguns foram lá e escreveram: doce, ao lado”. P2A diz: “Verdade. Lista de palavras é tão legal. Vou fazer sim, tem uma atividade de Geografia sobre a sala de aula vou aproveitar para montar com eles”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

A partir desse episódio, observamos que P2A inicialmente propõe uma atividade de modo individual oferecendo poucos recursos, fato que ela mesma percebeu que dificultava o envolvimento e a realização por parte de seus alunos com NEE. Vimos que ela conseguiu descrever as dificuldades no processo de aprendizagem ao informar a P *“para fazer a atividade é uma lerdreza, parece que está no mundo da lua, tem que ficar sempre atenta, se não ele se dispersa”* e *“ele já tem mais dificuldade”*, ao se referir aos alunos APA1 e PAEE1, respectivamente. No entanto, o fato dela identificar tais dificuldades de aprendizagem não refletiu na busca por uma prática pedagógica que as considerasse e a fizesse oferecer meios para minimizar as barreiras existentes para a aprendizagem.

Diante da situação, oferecemos uma orientação didática em relação ao uso de um recurso manipulável (alfabeto móvel), bem como, da estratégia de cooperação para realização da atividade (desenvolvimento em dupla, contemplando níveis diferentes de aprendizagem entre os discentes). P2A se mostrou receptiva à proposta e avaliou que aquela indicada pudesse favorecer um trabalho adequado às NEE dos alunos de sua turma, ao afirmar que *“até melhor para acompanhar cada*

dupla, auxiliar, ajudar na carteira, e ver quem tem mais dificuldade, e ir fazendo um trabalho diferenciado, com palavras mais simples nas duplas". Destacamos que até esse momento não havíamos trabalhado os conceitos pertinentes ao DUA.

Na sequência, apresentamos o Episódio 31 que exemplifica o processo formativo junto a P2A, nesse houve a implementação do plano de aula pautado nos princípios do DUA, durante a participação da colaborativa da pesquisadora em sala de aula.

Episódio 31 - Participação colaborativa com P2A

Data: 17/09/2019

Envolvidos na situação: P2A e P.

Situação: Em sala de aula. P2A se dirige a P e pede sua colaboração na realização da atividade. Conteúdo: sólidos geométricos (Matemática). P2A se posiciona à frente dos alunos e explica a atividade que será realizada: "Turma? Senta A5. Hoje, nossa atividade será a continuidade da aula de ontem. Hoje, vamos montar os sólidos geométricos ok? Então, a gente vai fazer em grupos, ok?". Enquanto, P2A organiza os grupos, P se aproxima e diz: "Você pegou a caixa com os sólidos, quer que eu pegue?". P2A diz: "Não peguei. Eles viram ontem. Acho que não precisa não". P comenta: "O que você acha de mostrar e cada grupo ficará com dois deles, não é? Aí você pode deixar na mesa dos grupos para eles observarem, analisarem para montar os sólidos com os palitos e massinha de modelar". P2A analisa: "É, verdade. Você pega para mim, por favor. Vou organizá-los aqui, nos grupos". P busca a caixa contendo os sólidos. P2A apresenta individualmente cada sólidos, lembrando a aula anterior e descrevendo as características. Após concluir, entrega dois sólidos para cada grupo e pede para eles reproduzirem usando massinha de modelar e/ou palitos. Durante a realização da atividade, P auxilia nos grupos para a realização da atividade, se aproxima do grupo 1 e A3 pergunta: "Prô, como monta esse? (Apontando para o cilindro). P responde: "Vamos lá, como é o nome dele, vocês sabem? Os alunos do grupo respondem: "Cilindro". P elogia: "Muito bem, isso mesmo. Agora vamos lá para montar dele o que vamos precisar?". A8 responde: "Nesse, acho que só massinha, não tem reta igual o palito". A10 comenta: "é verdade, olhem, não tem" (passando o dedo e rolando o cilindro na mesa). P explica: "Ótimo, isso mesmo. Vocês podem montá-lo usando apenas a massinha ok? Vamos tentar? A3 se prontifica e modela o cilindro usando massinha. Depois de pronto, A10 pega e rola o objeto na mesa: "Ficou igualzinho, esse rola também". P2A observa a situação e sorri, se dirige a outro grupo em que está PAEE1. PAEE1 diz: "Prô? Olha aqui, nesse vamos usar, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito palitos né? (apontando o dedo sobre cada vértice do cubo). P2A se aproxima e diz: "Nossa, muito bem PAEE1. Perfeito isso mesmo. Aí, façam bolinhas de massinha pequenas para juntar aos palitos, ok?". PAEE1 diz: "Aí já pode montar professora o quadrado?". P2A adverte: "Quadrado?". PAEE1 diz: (risos) Ops, é o CU-BO. Eu sei pô". P2A elogia: "Agora sim. Isso mesmo. Vamos montar?" P2A se dirige até P e diz: "P e se eles não tivessem com o sólido lá na mesa, acho que eles não iam conseguir fazer, não. Porque aí eles estão olhando, contando, vendo o tamanho para poder montar".

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Identificamos na participação colaborativa com P2A, que a docente inicialmente não ofereceu aos alunos apoio visual na apresentação do conteúdo e na explicação da atividade. Reiteramos que a proposta da atividade a ser desenvolvida em grupo visando à cooperação entre eles é válida, bem como, da planificação de sólidos geométricos utilizando materiais condiz com estratégias inclusivas. No entanto, sugerimos à professora colaboradora que, para realização da

atividade, fossem retomados os conteúdos estudados na aula anterior com o apoio visual de materiais manipuláveis (os sólidos geométricos), a fim de oportunizar aos alunos outras formas de percepção durante a aprendizagem dos conteúdos, conforme preconizado no princípio 1 do DUA.

De tal modo, P2A além de demonstrar pró-atividade em contemplar as sugestões em sua prática pedagógica, reavaliou a organização de sua ação didática percebendo que *“se eles não tivessem com o sólido lá na mesa, acho que eles não iam conseguir fazer não. Porque aí eles estão olhando, contando, vendo o tamanho para poder montar”*. Essa percepção revelou que ao identificar o conteúdo, ela favoreceu que os alunos expressassem suas aprendizagens de modo mais adequado, conforme princípio 2 e 3 do DUA.

Evidenciamos, na prática reflexiva do Episódio 32, a análise de P2A frente à aplicação de um plano de aula, elaborado colaborativamente com a pesquisadora e P2B, considerando os princípios do DUA.

Episódio 32 - Prática reflexiva com P2A – 04/06/2019

P2A: *Nossa, foi muito legal a atividade do caça ao tesouro que planejamos. Nunca me envolvi tanto (risos) e o pior que a P2B fez um dia antes e as crianças viram a movimentação ficaram curiosas para saber o que eles estavam fazendo e a P2B se empolgou também. Você falou com ela? (risos)*
 P: *Então se envolveram na atividade né, foi bem bacana. Percebi que os alunos, com dificuldade na leitura, foram encorajados pelos colegas, eles pediam ajuda, mas seguiam como capitão, foram realmente momentos de cooperação entre eles. Porque é claro né, todos queriam achar o tesouro.*
 P2A: *Bem isso (risos). Eles tinham que ajudar se quisessem achar esse tesouro. Foi bacana mesmo um ajudando o outro. Então, e a ideia do plano de aula foi a assim. A P2B veio falar comigo, porque adoro matemática. Meu mestrado agora é em ensino de Matemática. Aí o que acontece todo ano é a mesma coisa, pedir para eles medirem a carteira com as mãos, depois medir com a régua, registrar no livro e acabou. Aí, logo pensamos: sei lá podíamos fazer mais alguma coisa, além do livro sabe. Não deixando o livro, mas trabalhar mais alguma coisa legal com eles.*
 P: *Isso mesmo, aí conversei com a P2B e me lembrei de uma atividade que um professor fez comigo na Pedagogia (Verdim e seus amigos). E mostrei para ela. Logo veio a ideia de uma adaptação, ao invés dos personagens, fazer um mapa aqui da escola, esconder algo para eles procurarem, e no mapa as medidas são em passos. Os passos da professora, e aí eles precisariam seguir esse mapa.*
 P2A: *Sim, e aí que vinha o desafio né, porque eles são menores, não conseguiriam chegar até o tesouro. E foi bem legal, na minha sala teve aluno que já entendeu e falou dá passo largo. Aí, depois quando voltamos para sala conversamos sobre isso, a medida do passo deles e a medida do meu. A diferença entre os tamanhos. Aí, trouxe uma fita métrica, medimos e falei com eles para que servia a fita métrica, e se o mapa tivesse as medidas da fita será que eles achariam etc.*
 P: *Isso mesmo. Aí na sua turma vi que eles pediram para você encontrar né, porque só você tinha passo grande. Para poder chegar até o tesouro tinha que ser gente grande.*
 P2A: *Foi mesmo. Olha, foi bem interessante esse momento. Olha só como eles são espertos né. E é bem isso, né. Acho que eles entenderam bem a ideia da medida, que era diferente, aí foram criadas as medidas padrões para não acontecer essas coisas. Porque se um faz o mapa com os passos, outro pode não conseguir chegar porque é diferente o tamanho. Aí sem falar que tinha o chapéu de capitão né, os tapa olhos dos marujos. Então foi bem legal. Uma brincadeira, mas uma brincadeira muito séria (risos). E, nossa, me diverti à beça com eles. Ao vê-los tentando descobrir onde estava o tesouro, o que tinha de errado. Na primeira vez voltamos né, recontamos, porque eles disseram “ahhh, contamos errado, né? Mas, aí viram que não era. Quando foi surgindo, acho que está ali mas*

acho que tem dar passo grandão para conseguir chegar até lá.

P: *Bom, e também você usou o livro didático certo?*

P2A: *Sim, usei sim. Foi bem tranquilo, eram atividades que eu já conhecia, então depois da atividade da caça ao tesouro, do desafio deles descobrirem, ler o mapa e tal, eles estavam mais concentrados sabe, fomos fazendo juntos a atividade. E aí, todos acompanharam, um ou outro tinha dificuldade mais ali, mas foi tranquilo.*

P: *Certo, então se pudermos retomar para apresentar o conteúdo aos alunos você criou um mapa para eles fazerem a leitura, depois usou a situação deles para ler o mapa para mostrar as noções de medida pelo passo, e a discussão na roda de conversa para eles descobrirem a diferença entre a medida por passo. Em seguida, usou o livro e o quadro para realizar as atividades.*

P2A: *Isso, também usei a fita métrica e a régua na hora das atividades, foi outra maneira de mostrar para eles as medidas também. Foi muito legal. A própria atividade já era instigante para eles. A própria atividade já despertou a motivação para eles participarem e ficarem bem entusiasmados. Então, foi perguntando sempre para eles sobre o mapa, então veio a questão de ter um capitão, tinha o chapéu né, os tapa olhos. Isso fez com que eles fizessem parte da história, queriam participar, ajudar. E na hora do livro, tinha bastante imagem no livro, tinha que medir a mesa deles com as mãos (palmos) e, depois com a régua, então era algo deles, né. Então, acho que a própria atividade que envolvia as coisas deles, a questão de caçar um tesouro já era uma forma que eles tinham que participar, né? E eles participaram, e eles gostaram bastante. Então né! Olha só como foi legal. Tudo bem que nem sempre será assim. Mas, acho que essas atividades ajudariam mais em sala, com todos né. Penso que os alunos que têm dificuldade também vão gostar, podem ter mais dificuldade, mas vai ser diferente sabe. Então, acho que isso é uma coisa que todos nós precisamos como professores pensar. Tem que ter o tradicional, mas também, precisa de atividades assim, que fazem sentido, que eles participem, se envolvam, a gente escuta mais eles. Também em atividades assim consigo estar mais perto sabe, conhecê-los, prestar mais atenção na fala deles, porque nas atividades do livro, ou aquelas atividade que sempre fazemos, que também são importantes, mas com elas não conseguimos envolvê-los dessa forma, ou ouvi-los assim. Acho que são importantes. É um equilíbrio né.*

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

A reflexão de P2A concernente aos princípios do DUA adotados no planejamento e na prática pedagógica demonstrou o entendimento da docente frente às estratégias empregadas. Sublinhamos que ela percebeu que sua ação pedagógica favoreceu seu próprio engajamento durante a realização da aula, ao declarar que *“Nossa nunca me envolvi tanto”*.

P2A promoveu uma atividade colaborativa entre os alunos – *“Eles tinham que ajudar se quisessem achar esse tesouro. Foi bacana mesmo um ajudando o outro”* – e percebeu que a organização desta estratégia possibilitou o engajamento dos estudantes durante a realização da atividade.

Somado a isso, avaliamos que o programa de formação possibilitou a ela se mobilizar para organizar atividades diferenciadas com base nas necessidades de sua turma. No diálogo com P2A apresentou a reflexão de que era comum usar as mesmas atividades a cada ano letivo e restringir ao uso do livro didático, declarando *“Aí o que acontece todo ano é a mesma coisa”, “Aí, logo pensamos: sei lá podíamos fazer mais alguma coisa, além do livro sabe. Não deixando o livro, mas trabalhar mais alguma coisa legal com eles”*.

P2A identificou que as atividades desenvolvidas possibilitaram a vivência prática com o conteúdo, conforme indicação nos princípios do DUA, tanto na apresentação do conteúdo como na representação da aprendizagem, ao dizer - *“Aí depois quando voltamos para sala conversamos sobre isso, a medida do passo deles e o meu. A diferença entre os tamanhos”*. Ainda, P2A apresentou a utilização de diferentes recursos para a apresentação do conteúdo e para a representação da aprendizagem pelos alunos, como, por exemplo, o uso de mapa, fita métrica, régua, livro didático.

Somado a isso, P2A reconheceu que a proposta possibilitou acompanhar de uma maneira melhor o desempenho dos alunos, refletindo que *“eles estavam mais concentrados sabe, fomos fazendo juntos a atividade. E, aí todos acompanharam, um ou outro tinha dificuldade mais ali, mas foi tranquilo”*.

Nesta prática reflexiva, P2A analisou que a organização desta aula, com base no DUA favoreceu a promoção da inclusão, ao afirmar: *“Mas, acho que essas atividades ajudariam mais em sala, com todos né. Penso que os alunos que têm dificuldade também vão gostar, podem ter mais dificuldade, mas vai ser diferente sabe. Então, acho que isso é uma coisa que todos nós precisamos como professores pensar.”*

Cabe lembrar que o preceito da abordagem do DUA é de não impor receitas ou metodologias a serem seguidas, mas sim, que o professor tenha discernimento em relação às estratégias que podem propiciar maior desenvolvimento dos alunos. Com base nisso, nossa condução durante esse processo formativo, foi a de respeitar a liberdade metodológica de cada professor e oferecer a eles subsídios para o aprimoramento de sua prática pedagógica, na perspectiva inclusiva. Quando P2A quando diz *“Tem que ter o tradicional, mas também precisa de atividades assim, que fazem sentido, que eles participam, se envolvam, a gente escuta mais eles. [...] É um equilíbrio né”*.

Entendemos que este equilíbrio mencionado por P2A se refere ao uso de diferentes estratégias de diferentes abordagens didáticas com vista a atender às necessidades de ensino e de aprendizagem de um determinado conteúdo.

Convém explicar que a abordagem no DUA não corrobora com os pressupostos metodológicos exclusivamente tradicionais, principalmente no que diz respeito a estratégias que frisam a passividade dos alunos durante as aulas, mas estratégias de memorização, estímulo à memória fotográfica, por exemplo, são

importantes estratégias que podem ser agregadas a outras possibilidades didáticas para a fixação dos conteúdos pelos alunos com NEE.

No momento a seguir, Episódio 33, P2A destacou sobre a aplicação da abordagem didática do DUA.

Episódio 33 - Planejamento colaborativo com P2A – 11/09/2019

P2A: Nossa, P gostei desse modelo aqui, estruturadinho para montarmos o plano, aí aqui colocar em cada etapa. Depois de pronto, aqui nas etapas dá para ver se conseguimos aplicar os princípios, vendo certinho.

P: Muito bom. Neste plano aqui de Matemática sobre adição, vi que você entregará para os alunos palitos para eles usarem.

P2A: Sim, pensei usá-los para apresentar o conteúdo, eu também no início da aula, vou fazer uma situação problema com eles do número de alunos na sala e também vou usar os palitos para contar. E, depois eles poderão usá-los para resolver os probleminhas deles.

P: Muito bom. Então aqui essas perguntas: hoje vieram todos na sala, 18 crianças. 6 são meninas, quantos são meninos, é da sala mesmo?

P2A: Sim, peguei ali da sala mesmo. Os probleminhas simples, mas para eles irem fazendo as contas com coisas do dia-a-dia.

P: Bacana.

P2A: Essa questão de vivência prática é importante mesmo. Porque a gente fala de letramento em língua portuguesa, mas está em todas as disciplinas. Função daquilo na sociedade, sabe?

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Nesta elaboração, P2A demonstrou que identificou a importância da estruturação do plano de aula e o reconhecimento dos princípios do DUA. Percebemos que a docente organizou sua aula pensando em recursos, como os palitos, que pudessem auxiliar os alunos durante a realização da atividade e no favorecimento do interesse e do engajamento deles durante as atividades, por meio da vivência prática com o conteúdo.

Dentre as orientações da abordagem do DUA, para o planejamento, está a organização da aula em etapas para que seja analisada aplicação dos princípios do DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015). Identificamos que essa recomendação não é exclusiva dessa abordagem didática, e que essa forma de registro do encaminhamento metodológico não era realizada e, de tal modo, a elaboração colaborativa dos planos de aula resultou em esclarecimentos sobre este componente do plano e da explicação deste elemento pedagógico para a organização da prática pedagógica para a inclusão.

Tais orientações resultaram na elaboração de planos de aula de modo colaborativo subsidiado pelos princípios do DUA. No Plano de aula 1 apresentamos um destes planejamento elaborado junto à P2A considerando os

conteúdos de legenda, planta baixa e figuras planas envolvendo o ensino de Língua Portuguesa, Geografia e Matemática.

Plano de aula 1 - Planejamento colaborativo com P2A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P2A		Data: 14/08/2019
Turma: 2º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 2 (TDAH, TDAH/ TOD/Transtorno do Humor) Alunos APA: 3	Nº de alunos: 19
Conteúdo: Legenda / Planta baixa / Figuras planas		
Disciplina: Língua Portuguesa / Geografia / Matemática		
Objetivo(s) Específico(s): - Identificar os elementos que compõem a sala de aula; - Construir, coletivamente, legenda composta por cor e forma para representação de cada elemento com figuras planas; - Organizar, coletivo e individual, uma planta baixa da sala de aula; - Identificar sua posição em sala de aula e sinalizá-la na planta baixa da sala de aula.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
1ª Etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	<p>Organização das carteiras em forma de “U” em oposição ao quadro negro, de tal modo que o professor possa deslocar-se até o aluno para orientação individual e/ou coletiva e contar com o apoio dos colegas que estão sentados ao lado.</p> <p>No início da aula, esclarecimentos de que o seu objetivo é a construção de uma planta baixa da sala de aula.</p> <p>Em seguida, a realização de uma roda de conversa para o levantamento de elementos que compõem a sala de aula. Questionamentos: o que tem em nossa sala de aula? Como ela está organizada?</p> <p>Esse levantamento junto aos alunos deverá ser registrado em uma cartolina fixada no quadro, para melhor visualização de todos os alunos, utilizando canetas coloridas (uma cor para cada item).</p> <p>Espera-se que os alunos indiquem: quadro, carteiras, cadeiras, porta, janela, ventilador, mesa da professora, armários.</p> <p>Todas as ideias anunciadas pelos alunos devem ser repetidas em voz alta durante a escrita para o entendimento daqueles que possuem com dificuldade na leitura.</p>	
2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles.	<p>Organização dos alunos em forma de círculo, sentados no chão e ao centro colocar à disposição deles formas de figuras planas recortadas em papéis coloridos e uma folha de sulfite.</p> <p>Proposta: “Vamos desenhar nossa aula, colocando cada um desses elementos que vocês disseram?”</p> <p>Indicar: Para isso, vamos combinar assim: nós vamos usar as figuras planas. “Vamos usá-las com cores diferentes para</p>	

<p>(3º Princípio do DUA)</p>	<p>representar cada um deles. Vamos lá?”</p> <p>Durante a elaboração da legenda, entrega aos alunos das figuras planas recortadas em papéis coloridos e, com eles, decidir o que representa cada cor:</p> <p><u>Exemplos:</u> Retângulo preto: quadro Retângulo verde: mesa da professora Retângulo amarelo: janelas Círculo azul: cadeiras Retângulo vermelho: mesa do aluno Quadrado rosa: armário Triângulo: ventilador Quadrado roxo: porta</p> <p>Ao longo do registro da legenda em uma folha de sulfite A4 branca, verificar se todos os alunos estão visualizando a construção, os elementos, a figuras que representa e cor de cada um.</p> <p><u>Observação:</u> A elaboração da legenda deve contar com o auxílio dos alunos na escolha da cor, na escrita, na colagem, na verificação dos elementos e na leitura coletiva deles.</p> <p>Exemplo: Imagem 1 - Legenda para planta baixa elaborada por P2A e seus alunos</p>  <p>Fonte: P2A e alunos do 2º ano A</p>
<p>4ª etapa Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles.</p>	<p>Após a construção da legenda, retorno com os alunos na carteira em forma de “U” e iniciar a representação da sala em uma folha de cartolina. Fixá-la no quadro negro e ao lado colocar a legenda construída na etapa anterior.</p> <p>Orientação das instruções abaixo:</p> <p>1º Identificação do objeto na sala: quais objetos nós vamos representar?</p>

(3º Princípio do DUA)

2º Quantidade: quais desses objetos nossa sala possui?

3º Figura plana e cor: qual figura e qual cor nós iremos usar para representá-los?

4º Reconhecimento da posição: em quais lugares eles estão localizados em nossa sala?

5º Representação: colagem das figuras planas recortadas em papel colorido na folha de cartolina branca de modo coletivo e em uma folha sulfite, por cada aluno usando desenhos e lápis de cor/canetas coloridas.


A organização e a disposição dos elementos deverão ser feitas passo a passo promovendo a participação e o engajamento dos alunos durante a elaboração, e o acompanhamento individual de cada aluno no registro individual.

Exemplo – construção coletiva:

Imagem 2 - Planta baixa elaborada por P2A e seus alunos



Fonte: P2A e alunos do 2º ano A (2019)

	<p>Exemplo construção individual: Imagem 3 - Planta baixa registrada por PAEE1</p>  <p>Fonte: Notas de campos com registros de foto (2019)</p>
<p>5ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Entrega aos alunos do nome de cada um digitado e impresso.</p> <p>Solicitação para que cada aluno vá até o cartaz (planta baixa) e cole seu nome na carteira que representa seu lugar na sala.</p> <p>Auxílio na expressão oral, exemplo: “Professora, eu estou aqui na terceira carteira da segunda fileira”.</p> <p>Na atividade individual (folha de sulfite), solicitar ao aluno que escreva seu nome no local que representa a sua posição na sala.</p> <p>Verificação da atividade individual realizada por eles.</p>
<p>6ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Leitura e análise da planta baixa por meio de questões norteadoras: “Pessoal o que representamos aqui nesse cartaz? Sabem como isso se chama? Para que ela serve?” (legenda) “E no outro cartaz, o que representamos aqui nesse cartaz? Sabem como isso se chama? Para que ela serve?” (planta baixa)</p> <p>Apresentação do conceito de planta baixa: representação gráfica de uma construção.</p>

Avaliação:	Será realizada durante a atividade, por meio de observações para acompanhar o desempenho dos alunos verificando se cada um deles: * identificou os elementos que compõem a sala de aula; * construiu, coletivamente, legenda composta por cor e forma para representação de cada elemento com figuras planas; * organizou, de forma coletiva ou individual, uma planta baixa da sala de aula; * identificou sua posição em sala de aula e conseguiu sinalizá-la na planta baixa da sala de aula.
Referências: BENTO, E. Plano de aula - Construindo Plantas Baixas. Revista Nova Escola , Plano de aula, Matemática, 6º ano, Grandezas e Medidas, 2019. Acesso em: 14 ago. 2019. RUA, J. <i>et al.</i> Para ensinar Geografia . Rio de Janeiro: Access, 2005. SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019 . PARANÁ: SEMED, 2019.	
Observação: Durante as atividades: Oferecer suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; Alternar foco de atenção com as figuras, os cartazes, os objetos, apontando e mostrando os objetos da sala; Promover desafios para que os alunos contem, localizem e indiquem os objetos e onde eles estão na sala; Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos, dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; Realizar as etapas considerando-as: organização da sala de aula e disposição dos alunos.	

Fonte: Plano de aula elaborado por P2A e a pesquisadora (2019)

Como percebido, apresentamos as atividades desenvolvidas a fim de ilustrar melhor as propostas do Plano de aula 1 elaborado colaborativamente com P2A. O processo de aplicação dos princípios do DUA precedeu da necessidade de pensar em recursos didáticos acessíveis e adequados para trabalhar o conteúdo (planta baixa). Esclarecemos que este plano de aula consiste em uma das possibilidades didáticas de aplicação dos princípios do DUA no planejamento do conteúdo “planta baixa” para o 2º ano do Ensino Fundamental e que outras inúmeras possibilidades podem existir e ser utilizadas.

Destacamos que esse planejamento, para além das sugestões e das orientações pedagógicas para o ensino deste conceito de estudo, planifica um conjunto de estratégias investigadas com P2A para satisfazer às necessidades dos alunos desta turma. Dentre elas, percebemos ao longo do levantamento das NEE e das características de aprendizagem deles, a necessidade de: organização de atividades em etapas minuciosamente detalhadas; além de formas, utilizar as cores

para construção de legendas; articular atividades individuais e coletivas durante as aulas; acompanhamento coletivo e individual na realização das tarefas; promoção da cooperação entre os alunos nas atividades; valorização das ideias dos alunos como ponto de partida para o estudo; atenção às singularidades dos alunos e dificuldades na leitura; favorecimento da avaliação oral em detrimento apenas da forma escrita; realização da síntese de estudo para sistematização do conceito de aprendizagem da aula.

Por conseguinte, identificamos que em cada etapa do plano de aula foi previsto a implementação de princípios do DUA e checagem se todos eles haviam sido contemplados. Destacamos nesse plano de aula que foram previstos recursos acessíveis e possibilidades de interação entre os alunos, a fim de promover o envolvimento de todos e tornar uma aprendizagem ativa. De tal modo, os recursos são entendidos como meio que possibilitam e potencializam a aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos estudantes com NEE (PRAIS, 2016). Nesse sentido,

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

Com base nesses pressupostos, após aplicação deste plano de aula na prática pedagógica, P2A declarou que os alunos com NEE conseguiram realizar as atividades propostas de forma mais independente, sublinhando que PAEE1 auxiliou colegas a indicarem sua posição na planta baixa, se propôs a auxiliar a professora durante a construção da legenda e da planta baixa e apresentou, oralmente, uma aprendizagem do conceito condizente aos objetivos previstos para aula.

P2A: Essa aula mostrou para mim o quanto é importante essa construção do conceito ao longo da aula. Foi muito bom para turma toda, ir passo a passo construindo, primeiro o que tem na sala, depois a legenda foi muito bom construir com eles, e em seguida montar com eles a planta. Se eu tivesse levado pronta, apenas para mostrar o que é uma planta baixa, aposto que não faria sentido. E a realização dessa atividade foi além do que eu imaginei, ele discutindo, não essa janela é mais para cá, porque a porta fica mais para cá. Uma noção de espaço surpreendente, inclusive aqueles com NEE foram os que mais surpreenderem. A fala deles é muito boa, por

isso múltiplas formas, né. Porque se fosse só escrita eles não iam conseguir fazer sozinhos, e não iam entender nada.

Interpretamos que P2A indicou que o processo de planificação do conteúdo (materializado no cartaz com a planta baixa) favoreceu o engajamento dos alunos e múltiplas formas de apresentação do conteúdo e de ação e expressão de aprendizagem pelos alunos. Somado a isso, a professora-colaboradora indicou que a atividade satisfaz às NEE apresentadas por seus alunos, durante as possibilidades didáticas que foram propiciadas.

Conforme a proposta do DUA, são essas possibilidades que revelam que, comumente, a dificuldade não está fixada no aluno, mas nos caminhos que não são oferecidos a eles para aprenderem e terem acesso à aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015).

P2A mobilizada pelo interesse dos alunos e pelo anseio da participação efetiva dos alunos com mais dificuldade de aprendizagem propôs para a turma a confecção de uma maquete da sala, visualizada na Figura 21 ao lado da planta baixa.

Figura 21 – Maquete e planta da sala de aula confeccionadas por P2A e seus alunos do 2º ano



Fonte: Notas de campo com registro de fotos (2019)

Compreendemos que o desenvolvimento das estratégias formativas junto à P2A surtiram em mudanças conceituais e em sua prática pedagógica. A docente que, no início do processo formativo, demonstrava entendimento de que a inclusão estava ligada aos serviços da Educação Especial, desde o diagnóstico ao professor de apoio em sala, passou a perceber e identificar o seu papel de identificar as NEE e as singularidades de seus alunos e traduzir em práticas pedagógicas que visam minimizar barreiras de acesso à aprendizagem.

Nos diálogos com P2A, identificamos que ela avançou conceitualmente ao relatar que ao invés de dizer *“ele não consegue fazer, eu agora penso o que eu posso fazer por ele, quais atividades e recursos podem ajudá-lo na aprendizagem”*. Tal pressuposto revela a preocupação com a prática pedagógica inclusiva que tem como ponto de participar identificar a dificuldade do aluno e promover estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento dos estudantes.

Percebemos que, ao longo do processo formativo de P2A, as condições que lhe foram propiciadas tais como: descrever as ações educativas; identificar as informações pedagógicas frente ao processo de ensino como conteúdos curriculares; estratégias e recursos utilizados e/ou confeccionados, bem como, o auxílio para refletir sobre o que planejou e o que fez. Os resultados que ela obteve foram cruciais para que reconstruísse sua atuação profissional e pudesse promover sua práxis pedagógica aliando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e a implementação destes estudos em sua prática educativa.

ii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P2B

P2B, licenciada em Pedagogia e especializada em metodologias de ensino, tinha 52 anos de idade e 17 anos de experiência profissional como professora em Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual, Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Notamos que, a principal dificuldade, relatada pela docente e observada em sala de aula, era em relação às estratégias de ensino e uso de recursos didáticos. Ela demonstrava domínio curricular e atenção às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Todavia, mesmo especializada na área de metodologias de ensino carecia de conhecimento de estratégias diferenciadas e

materiais pedagógicos que pudessem ser utilizados no ensino de determinados conteúdos, o que fazia que recorresse à organização de aulas tradicionais, na maioria das vezes em que a acompanhamos, durante a Fase 2.

Desse modo, as participações colaborativas subsidiadas pelos princípios do DUA buscaram auxiliá-la e dar suporte para a investigação e a pesquisa de possibilidades didáticas inclusivas, a fim de aprimorar seu planejamento e sua prática.

No episódio a seguir, exemplificamos um desses momentos formativos que demonstraram o enriquecimento metodológico da aula pensado desde o processo de planejamento colaborativo sobre o tema necessidades humanas - alimentação.

Episódio 34 - Participação colaborativa com P2B

Data: 20/09/2019

Envolvidos na situação: P2B e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: necessidades humanas – alimentação (Geografia). P2B explica a atividade que irá desenvolver para P e pede sua ajuda na realização dela. P2B pede para que os alunos sentem em forma de círculo na frente da sala. P2B realiza uma roda de conversa com os alunos e pergunta: “De onde vem o que comemos?”. Os alunos apresentam suas hipóteses e P2B é atenta às respostas dadas por cada um deles. P2B diz: “Joia, então para APA9 vem do mercado, para APA4 vem do sítio, e nossa quantas ideias hein vocês falaram. Muito bem. Agora vamos assistir a um vídeo bem legal lá na biblioteca e quero que vocês prestem bem atenção, ok?”. P2B orienta os alunos a sair da sala e seguir até a biblioteca. P ajuda na organização da sala e dos alunos. P2B usa o projetor e coloca um vídeo da Turma da Mônica que aborda o tema da aula. Ao final do vídeo P2B conversa com os alunos: “O que vocês acharam do vídeo?”. APA4 diz: “Muito legal, lá no sítio do primo tem tudo, né professora. Foi muito engraçado”. P2B comenta: “Verdade, o é vídeo super engraçado né, e lá tinha toda comida, na horta, leite da vaca. O que mais?”. PAEE4 diz: “Tinha também o ovo da galinha”. P2B segue ouvindo os alunos, suas ideias valorizando suas opiniões sobre o vídeo e fala: “Vocês viram? Precisamos nos alimentar e para isso é necessário produzir nosso alimento. Por isso fazemos horta, cuidamos dos alimentos que nos dão alimentos também. Agora vamos voltar para sala e lá vou explicar mais uma atividade para vocês”. P2B se posiciona na frente da turma e diz: “Olha só vou entregar para vocês cinco cenas do vídeo. E aí quero que vocês coloquem em ordem, como aconteceu no vídeo, vamos ver quem lembra?”. P auxilia na entrega da atividade e a explica novamente para alunos que ficaram com dúvida. P2B e P andam pela sala observando como os alunos organizam as cenas, descrevendo-as. P para em frente a APA9 que diz: “Primeiro ele foi até a galinha, pegou o ovo, e aí levou lá na cozinha para fazer a comida”. P observa que APA4 organiza de forma adequada e a elogia: “Parabéns APA4 que lindo! Você já montou”. P2B se aproxima e diz: “Nossa, que joia. Fiquei muito feliz. Você fez sozinha?” APA4 responde: “Sim, professora. Adorei o vídeo. Parece o sítio do meu tio, lá tem até melancia”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

O Episódio 34 retrata a aplicação dos princípios do DUA por P2B na organização de sua prática pedagógica visando à promoção da educação inclusiva. Sublinhamos que, na apresentação do conteúdo, foram-lhes oferecidas uma roda de conversa com levantamento de hipóteses pelos alunos e a exibição de vídeo infantil

abordando o tema da aula, bem como, a realização de uma atividade pertinente que exigia memória e discriminação visual e não a escrita, por meio de encadeamento das cenas do vídeo.

Com relação à representação da aprendizagem percebemos que P2B oportunizou a exposição oral de ideias pelos alunos e o uso de apoio visual (cenas do vídeo) para construção conceitual do estudo feito na aula. Além disso, o desenvolvimento das atividades favoreceu tanto o engajamento por meio da participação ativa, quanto a interação das crianças com o vídeo por meio de questões interpretativas sobre o conteúdo da aula, pois este tinha como personagens crianças, e isso fez os alunos se identificarem com a narrativa do vídeo. Além disso, a professora colaboradora também proporcionou ao final a construção coletiva e cooperativa de legendas para as cenas selecionadas e encadeadas pelos alunos.

Outro aspecto que vale ser destacado é que a docente apresentava no início do ciclo de formação algumas dificuldades no entendimento de que as NEE são decorrentes de diversos fatores, e P2B enfatizava as NEE apenas dos alunos com PAEE. Um dos momentos que ela manifestou tal ideia pode ser evidenciado, e está apresentado no Episódio 35, que trata das influências do contexto social e econômico no processo de inclusão escolar.

Episódio 35 - Participação colaborativa com P2B

Data: 09/04/2019

Envolvidos na situação: P2B e P.

Situação: Em sala de aula, P2B se posiciona frente aos alunos que estão sentados em filas. P2B pede para eles pegarem o caderno de dever de casa. P2B se dirige até a primeira fila em que APA4 está sentada na primeira carteira. P2B Diz: “Nossa APA4 de novo você não fez o dever. Por quê?”. APA4 responde: “Minha mãe não sabia fazer”. P2B diz: “Mas o dever era só para responder o nome dela e no que ela trabalha para gente falar sobre as profissões lembra?”. APA4 diz: “Mas ela não sabe prô”. P2B se irrita com a resposta de APA e diz para levar novamente e trazer no outro dia sem falta. P se dirige até a P2B e orienta: “Tente falar com a mãe pessoalmente quando ela vier trazer a filha na escola. Pergunte se ela precisa de ajuda. Para ela perceber que a atividade era importante, que requer a participação dela também”. P2B vou pedir para APA4 falar para ela vir aqui na sala amanhã antes de bater o sinal.

Observação: No dia posterior, mãe de APA4 procura por P2B e explica que é analfabeta. P2B preenche a atividade colocando o nome completo e a profissão da mãe. A mãe de APA4 descreve a situação social e econômica vivida pela família. Após essa conversa, P2B procura por P: “P você se lembra daquela situação em sala de aula que você pediu para eu conversar com a mãe. Surpreendi-me, a família é bem pobrezinha e ela é analfabeta, por isso não sabia fazer. Agora é possível entender também, porque a APA4 fala que ninguém ajuda ela. Porque lá ninguém é alfabetizado também. Ela tem muita dificuldade na leitura, reconhece poucas letras, mistura número com letra, mas olha o contexto dela. Ai, meu Deus”. P diz: “Fico feliz que conseguiu falar com ela, tenho certeza que foi importante para você. E veja só quando falamos de necessidades de aprendizagem, não estamos falando apenas de limitações decorrentes de uma deficiência ou transtorno, por

exemplo. Mas, o contexto pode desencadear dificuldade de aprendizagem também. E veja só, aqui me parece que é o único momento que ela tem contato com o mundo da leitura, da alfabetização, porque em casa a leitura deve ser feita por outras pessoas fora da casa, ou sempre pedindo ajuda para terceiros”. P2B: “Imagina que emoção será para essa mãe quando a APA4 for alfabetizada?”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Sublinhamos neste episódio que pensar a inclusão escolar está além considerar os alunos PAEE, mas sim, pensar nas NEE dos estudantes. Em sala de aula, P2B inicialmente, não considerou as carências familiares vividas pela aluna que interferiam diretamente na realização de suas atividades, quando enviadas para casa. De tal modo, ao refletir sobre a sugestão para contatar a família, a docente considerou a orientação da pesquisadora e a partir da conversa com a mãe da aluna APA4 pode perceber outras condições que, possivelmente, estavam interferindo no processo de aprendizagem desta estudante e, acarretando, em dificuldades para a alfabetização.

Salientamos que a colaboração entre a escola e a família são pressupostos da perspectiva inclusiva, e avaliação do contexto social e econômico dos alunos corresponde a subsídios ao docente no processo de avaliação das NEE para que ele trace encaminhamentos metodológicos em sala de aula que visem minimizar essas barreiras de aprendizagem (BRASIL, 2006). Percebemos também que, positivamente, P2B se dispôs a falar com mãe da aluna e conversar sobre a realização da atividade, se preocupando com os motivos e a efetiva participação dela. Preocupar-se com todos os alunos e não somente com o PAEE é uma incumbência profissional e denota uma atitude inclusiva.

Na prática reflexiva com P2B, transcrita no Episódio 36, identificamos sua análise quanto à adequação do planejamento e da prática pedagógica para promover a aprendizagem de seus alunos.

Episódio 36 - Prática reflexiva com P2B – 20/05/2019

P: Em relação às atividades com os alunos PAEE como estão as coisas?

P2B: Então, não estou precisando fazer adaptações, sabe. Eles fazem as mesmas atividades com todo mundo, aí eu que mudo, por vezes, o que trabalhar. Uso o livro, e acrescento mais alguma coisa e uma explicação. Lembra-se de que fizemos aquele material da dúzia e meia dúzia com as caixas de ovo que não havia no livro. Aí pensei, eles precisam ver sabe, contar. Fiz e usei com eles. Deu certo e contaram certinho. Depois, registrei o número no quadro para eles irem memorizando os números né.

P: Ótimo, você usou então em sala, você fez uma adequação na sua metodologia, trazendo mais elementos, mais recursos para explicar para eles. Muito bom.

P2B: Sim, pedi para eles verem na caixa de lápis de cor que tem uma dúzia de lápis dentro. Eles são bem espertinhos e já foram falando: nossa profe podia vir escrito né, uma dúzia. Aí eu já não perco

uma oportunidade e já aproveitei, mas a minha caixa tem duas dúzias. Nossa, mas quantos lápis vêm nessa caixa. Aí um espertinho respondeu e fez a conta com eles no quadro 12+12, então 24 lápis. Foi bacana. Deu certo.

P: Em relação à adaptação, vamos ainda conversar mais no ciclo de estudos também. Mas, no momento do planejamento você tem percebido que ao modo que estamos conhecendo melhor cada aluno, aquilo que eles têm potencialidade, as dificuldades, vamos planejando atividades que atendam a essas necessidades, pensando em recursos que possam ampliar as possibilidades de aprendizagem. E com o tempo, vamos percebendo que pensar a adaptação curricular existe níveis, mas que também existe a possibilidade de pensarmos em adequação, adequação no objetivo, adequação nos recursos, adequação na metodologia. E aos poucos vamos ampliando nossa ideia, ampliando nossa visão sobre as possibilidades de pensar as atividades pedagógicas em nossa sala de aula, e assim, incluindo nosso aluno, pensando nas dificuldades deles e de que modo podemos atender a essas dificuldades em sala junto com todos. Que talvez as dificuldades deles também podem ser algumas temporárias de outros alunos, e aquilo que buscamos nas atividades podem ajudar não só a ele e mas a todos também.

P2B: Que joia. Então aquilo que conversamos aquele dia. Não é todo aluno que precisa fazer atividade assim tão diferente né. No meu caso, eu não tenho aluno assim que precise mudar tanto, pelo contrário eles participam, é mais uma questão de comportamento e a maioria ali é a alfabetização, então muitos estão no mesmo barco. É temporário.

P: Sim, pensando nisso, de que maneira que você considera que a organização de sua aula tem contribuído para a inclusão do(s) aluno(s) PAEE?

P2B: Acho que é isso que você falou, pois agora que estou conhecendo melhor eles, consigo pensar melhor nas atividades. E assim também a questão de organização sabe. Acho que precisa disso na sala, então agora tenho uma rotina, eles estão cada dia mais participantes sabe, entendendo o ritmo da sala, das atividades, então aos poucos vamos nos conhecendo. Isso está sendo bom, pensar o início da atividade e no depois, aí fica mais claro e eu não me perco também.

P: Ótimo. Que bom que a estrutura do plano de aula está auxiliando você na organização de sua prática pedagógica. Você tem observado cooperação entre os alunos durante as atividades?

P2B: Sim, dá mais certo quando eu coloco do mesmo nível. Quando coloco quem sabe ler com quem não sabe, já não dá muito certo.

P: Sim, isso pensamos no momento do planejamento também não é mesmo? Em relação à montagem dos grupos. Que bom que está conseguindo organizar atividades em grupos e usando nas aulas. Mas, gostaria que você incentivasse a cooperação entre eles, essa cooperação eles precisam aprender a fazer ok?

P2B: Ah, deixe-me aproveitar para contar a você uma coisa. Sabe o A (nome do aluno), então você sabe que ele é bem baixinho né, mas tamanho não é documento porque ele tem liderança, personalidade forte. Mas, olha como são as coisas, e eu não tinha percebido ainda. Falha minha, mas tudo bem, sou ser humano também. Olha só, coloco os cadernos no armário na terceira prateleira do armário ele não alcança. E olha só peço para eles guardarem, eu corrijo e peço para eles guardarem, têm as etiquetas, geografia, história, português, matemática e tal e, aí eles guardam e falei com ele umas três vezes, fulano guarda para mim em tom de ordem sabe, e dei bronca nele. Aí, menina sabe que observei, é que ele não alcançava, aí que mancada minha, o que vou fazer amanhã, vou descer uma prateleira que aí ele já alcança sabe.

P: Certo, olha só que bacana esse seu olhar. E sua atitude também. Pode parecer simples, mas não é. Fico feliz em você ter percebido, e já pensar em uma ação que irá promover uma maior autonomia dele em sala, quando você solicitar para guardar o caderno.

P2B: Sabe fico feliz também comigo. Porque tem muito a ver com você aqui. Querendo ou não todos nós abrimos nossas mentes para as coisas novas que você trouxe. Querendo ou não, você estando aqui, a gente estudando mais sobre isso, ficamos mais espertos, mais atentos. Assim querendo fazer mais coisas sabe, mas acho que ainda tenho muito para aprender. E algumas coisas não dependem somente da gente né.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Ao longo desse episódio de uma prática reflexiva, percebemos que P2B apontou diversas reflexões importantes sobre seu trabalho pedagógico.

Primeiramente, destacamos que, em relação à aplicação dos princípios do DUA, ela teve a iniciativa de oferecer aos alunos mais uma opção para perceberem o conteúdo de estudo que foi apoio visual para explicação dele, bem como, a vivência prática com o conceito de dúzia utilizando uma caixa de lápis de cor durante a atividade problematizada pela docente na aula. Esta organização de ensino e prática pedagógica pode ser percebida no relato *“Aí eu já não perco uma oportunidade e já aproveitei, mas a minha caixa tem duas dúzias.”*. De tal modo, Heredero (2018, p. 3) define que pensar *“o planejamento de um currículo inclusivo começa por oferecer algo que é útil para eles e aplicável no seu dia a dia”*. Assim, conforme a proposta do DUA no momento de apresentação do conteúdo e nas atividades, o professor deve buscar práticas que promovam essa aproximação com a utilidade do conteúdo da aula, ou seja, a vivência na prática social do aluno.

Em segundo lugar, mesmo apresentando algumas dúvidas para a pesquisadora no que se refere à adaptação e à adequação curricular, a professora colaboradora percebeu que a satisfação das necessidades de aprendizagem de seus alunos pode estar correlata a vários níveis de diferenciação pedagógica, e que as dificuldades deles podem ser temporárias.

Somado a essa reflexão, há um terceiro aspecto a ser destacado: P2B admitiu que as necessidades dos alunos de sua turma têm sido em relação ao manejo de comportamento para participação nas atividades e que ao identificar e reconhecer essa singularidade entre as crianças, buscou organizar suas aulas estabelecendo uma rotina, aprimorando sua prática pedagógica, ao declarar – *“então agora tenho uma rotina, [...], pensar o início da atividade o depois, aí fica mais claro e eu não me perco também”*.

Em quarto lugar, visualizamos que, ainda neste episódio com P2B, a docente apresentava dificuldades em implementar estratégias inclusivas em relação à organização de duplas ou grupo com diferentes níveis de aprendizagem. Ela, nesta oportunidade, nos revelou ter empregado em suas aulas a organização de duplas que apresentam o mesmo nível de aprendizagem, não favorecendo a cooperação, e estimulando a desistência na realização da atividade pela dupla que não conseguia realizá-la. Esclarecemos que a declaração de P2B - *“dá mais certo quando eu coloco do mesmo nível. Quando coloco quem sabe ler com quem não sabe, já não dá muito certo”*, - retratou que em sala de aula os alunos ainda não desenvolveram o espírito de cooperação e que precisava estimulá-lo entre eles, pois

aqueles que já sabiam ler ao invés de oferecer apoio ao outro, respondiam a tarefa antecipadamente.

E, o último aspecto que sublinhamos é que P2B constatou uma situação escolar referente à acessibilidade, prevendo adequação na organização dos objetos para promover o acesso aos materiais escolares por um aluno com baixa estatura. No que se refere à acessibilidade, está presente no relato *“Aí, menina sabe que observei, é que ele não alcançava, aí que mancada minha, o que vou fazer amanhã, vou descer uma prateleira que aí ele já alcança sabe”* Neste último aspecto percebemos que o DUA além de ser uma abordagem compostas por princípios que fornecem elementos aplicados diretamente ao planejamento de ensino, ele favorece a construção de uma escola inclusiva no que tange à estrutura física, a acessibilidade aos recursos, espaços e objetos como vislumbrando por P2B.

No Episódio 37, selecionamos uma participação colaborativa da pesquisadora junto à P2B, que contemplou uma reflexão sobre o processo de avaliação de uma aluna.

Episódio 37 - Participação colaborativa com P2B

Data: 02/10/2019

Envolvidos na situação: P2B e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: leitura de palavras. P2B escreve no quadro uma lista de palavras feita com os alunos na aula do dia anterior. APA4 pergunta: “O que é isso?”. P2B explica: “Ontem nós fizemos essa lista sobre profissões, a professora leu junto com vocês”. P2B se aproxima de P e diz: “Você pode me ajudar com ela, porque ela não veio ontem e menina você acredita, todo esse tempo ela foi transferida, peguei o caderno dela da outra escola, não tem nada. Estou preocupada”. P diz: “Claro, ajudo sim. Vou contextualizar com ela, sobre as aulas, como os coleguinhas fizeram”. P2B pergunta: “E como fica a avaliação dela? Ela agora está mais perdida que antes. Não sei o que fazer”. P orienta: “Primeiramente, calma. Estou muito feliz que você se preocupou em acolhê-la novamente. Isso é importante. Realmente o processo de avaliação dela estagnou, pois não houve continuidade. Mas, vamos dar continuidade de onde paramos aqui na sala. E ir organizando as atividades. Conte comigo nesse processo”. P2B desabafa: “Aí, menina, ficou tão triste, porque os alunos que mais precisam da escola, são os que mais faltam. Que nem no caso dela, transferiu de escola já três vezes esse ano. Como que faz avaliação desse jeito? A gente começa, mas não consegue terminar. Porque avaliação é um processo e ele não é rápido. Quando estamos conhecendo os alunos, eles saem, faltam. Aí o processo para. O PAEE3 mesmo, você viu, foi chamado pelo conselho de novo, quase 15 dias sem vir na escola”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Percebemos nesta observação que P2B se mostrou atenta à aluna ao relembrar a aula anterior a qual esteve ausente. Na sequência, a professora colaboradora relatou para a pesquisadora sua preocupação com a descontinuidade no processo de avaliação das NEE dela, devido à transferência entre outras duas

escolas no mesmo município em um ano. A docente também revelou sua angústia com a PAEE3 diante das ausências constante na escola que desfavorecia seu processo de aprendizagem, avaliando *“porque os alunos que mais precisam da escola, são os que mais faltam”*.

Certamente, a ausência nas aulas afeta o direcionamento do professor, pois o mesmo não consegue dar continuidade ao processo de acompanhamento do desempenho dos alunos, colher informações, traçar objetivos de acordo com o seu nível de aprendizagem, estabelecer encaminhamentos futuros. Consequentemente, interferem negativamente no processo de avaliação das NEE devido à falta de informações e de conhecimento do professor sobre o processo de aprendizagem deste aluno.

Corroboramos com P2B que, realmente os alunos com NEE são aqueles que mais necessitam de uma prática pedagógica sistematizada e acompanhamento constante de seu desenvolvimento, a fim de promover sua aprendizagem, pois carecem de maior investimento dentro e fora do ambiente escolar por meio apoio e suporte educativos adequados.

No episódio a seguir, P2B demonstrou a preocupação com a aplicação do terceiro princípio do DUA (múltiplas formas de engajamento).

Episódio 38 - Planejamento colaborativo com P2B – 22/10/2019

P2B: Aqui nessa atividade quando eu coloco assim: levantamento de hipóteses junto aos alunos. Aí é possível entender que também estou tentando o terceiro princípio?

P: Sim, pois no princípio das formas de promover o interesse e o engajamento está junto com os outros dois, pois será o modo que você apresenta o conteúdo e que possibilita eles apresentarem se aprenderam o conteúdo.

P2B: Então, era bem o que eu tinha pensado. Porque aqui é ainda apresentação do conteúdo que vou fazer uma pergunta para eles – porque temos que trabalhar? – então, a partir do que eles forem falando eu vou até anotar sabe para não esquecer as pérolas que vão sair (risos). Enquanto é uma forma de introduzir o conteúdo estou estimulando a participação deles.

P: Sim, isso mesmo. Vi aqui que depois com base nas respostas vai tentar chegar com eles mostrando imagens de profissões diferentes. É isso?

P2B: Isso mesmo. Acho que eles vão falar profissão lá no começo. Mas ainda vou ainda apresentar, eles vão identificar os tipos, e fazer a pergunta de novo - porque temos que trabalhar?

P: Joia, isso mesmo, já é outra forma de apresentar o conteúdo.

P2B: É daí também posso colocar aqui que tem o terceiro né, porque vou tentar estimulá-los a verem a imagem e a falar sobre aquela profissão, às vezes identificar igual da minha mãe, meu tio faz isso.

P: Isso mesmo. É um princípio muito importante, e o atingimos quando promovemos atividades assim que consideram a participação direta deles em cada momento da aula.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Durante a elaboração deste planejamento, identificamos que P2B reconheceu que a aplicação do terceiro princípio (múltiplas formas de engajamento)

está articulada aos dois primeiros (múltiplas formas de apresentação e múltiplas formas de ação e representação), pois exige a organização de atividades que considerem a participação dos alunos. Tal preceito é exposto por Rose, Meyer e Gordon (2012) esclarecendo que se a atividade não prevê a participação do alunos todos os princípios estão comprometidos.

A seguir apresentamos o Plano de aula 2 elaborado colaborativamente com P2A a partir do qual se planifica um conjunto de orientações, aprendizagem e instrumentalização da prática pedagógica inclusiva, subsidiado pelos princípios do DUA.

Plano de aula 2 – Planejamento colaborativo com P2B subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P2B		Data: 10/09/2019
Turma: 2º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 1 (TDAH) Alunos APA: 5	Nº de alunos: 23
Conteúdo: Tratamento da informação, Construção de tabela e gráfico, Noções de medida, Receita		
Disciplina: Matemática / Língua Portuguesa		
Objetivo(s) Específico(s): - Identificar a estrutura textual de uma receita; - Reconhecer as medidas de volume (ml) utilizadas na receita e os utensílios usados para medir; - Construir uma tabela e gráfico a partir de dados de opinião dos colegas de turma sobre sabor preferido de gelatina.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	Organização das carteiras em forma de “U” em oposição ao quadro negro, de tal modo que o professor possa deslocar-se até o aluno para orientação individual e/ou coletiva e contar com o apoio dos colegas que estão sentados ao lado. No início da aula esclarecer que o seu objetivo é a coleta de alguns dados para montar um cartaz com eles. Entrega aos alunos o texto digitado e impresso (gênero textual – receita). RECEITA DE GELATINA INGREDIENTES 1 CAIXA DE 20G DE GELATINA NO SABOR PREFERIDO 250 ML DE ÁGUA FERVENTE 250 ML DE ÁGUA FRIA OU GELADA MODO DE PREPARO DISSOLVA O CONTEÚDO DA CAIXA DE GELATINA EM 250 ML DE ÁGUA FERVENTE. ADICIONE MAIS 250 ML DE ÁGUA FRIA OU GELADA E COLOQUE EM TAÇAS, COPINHOS OU VASILHA. LEVE À GELADEIRA ATÉ ADQUIRIR CONSISTÊNCIA. Após isso, realizar questionamentos aos alunos: - O que é isso que entreguei a vocês?	






	<p>- O que possui nesse texto? - Do que ele trata? - Como ele está organizado? - Por que ele foi escrito dessa maneira?</p> <p>Em seguida, a partir das ideias dos alunos apresentação do gênero textual receita, elementos estruturantes e seu objetivo utilizando o apoio do texto impresso entregá-lo para os alunos. Realizar a leitura da receita, depois peça para os alunos lerem, e, por fim, promover a leitura coletiva.</p> <p>Observação 1: para os alunos que apresentam dificuldade na leitura, realizar perguntas interpretativas do texto. Observação 2: incentivar à leitura de palavras e sílabas presentes no texto.</p>				
<p>2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Em parceria com a equipe da cozinha, realização da receita utilizando cinco sabores de gelatina diferentes, de preferência com cores diferentes. Identificação das unidades de medida e utensílios para medir água e a quantidade da gelatina (copo medidor em ML). Recomendação para colocar em copinhos (café) verificando a quantidade de alunos e multiplicar pelos cinco sabores.</p> <p><u>Observação:</u> verificação do espaço para melhor disposição e visualização dos alunos</p>				
<p>3ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>No dia posterior, organização das carteiras em forma de “U” em oposição ao quadro negro.</p> <p>Entrega dos copinhos com gelatinas preparadas no dia anterior para os alunos.</p> <p>Degustação pelas crianças. Durante a apreciação de cada sabor de gelatina associe a cor ao sabor da receita. Observação: Cada aluno receberá cinco sabores diferentes.</p> <p>Em seguida, questione: - De qual sabor você mais gostou? - Vamos registrar aqui no quadro o sabor que a nossa turma mais gostou? - Primeiro então vamos colocar nessa coluna os sabores e na outra coluna vou perguntar para cada um de vocês o sabor preferido.</p> <p>Construção de uma tabela e elabore o título com os alunos. A elaboração da tabela será feita em cartaz (cartolina branca, embalagem das gelatinas, canetas coloridas) e cada aluno receberá um esquema para registrar sua tabela conjuntamente com a escrita coletiva em cartaz.</p> <p>Exemplo de tabela a ser entregue aos alunos: TABELA: SABOR PREFERIDO DOS ALUNOS</p> <table border="1" data-bbox="651 1850 1150 2004"> <thead> <tr> <th data-bbox="651 1850 849 1883">SABOR</th> <th data-bbox="849 1850 1150 1883">PREFERÊNCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="651 1883 849 2004"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> </td> <td data-bbox="849 1883 1150 2004"></td> </tr> </tbody> </table>	SABOR	PREFERÊNCIA	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/>	
SABOR	PREFERÊNCIA				
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/>					

<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

Exemplo de cartaz:

Imagem 1 - Tabela contendo o sabor preferido dos alunos do 2º ano B

TABELA: SABOR PREFERIDO DOS ALUNOS DO 2º ANO B

SABOR	PREFERÊNCIA
 MORANGO	<input type="checkbox"/> = 4
 TUTTI-FRUITI	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 8
 LIMÃO	<input type="checkbox"/> = 4
 UVA	<input type="checkbox"/> = 4
 ABACAXI	<input type="checkbox"/> = 2

Fonte: Elaborada por P2B e seus alunos (2019)

Durante o tratamento dos dados e registro, estímulos aos alunos na ajuda ao colega que está ao seu lado, promovendo a parceria entre eles para verificação dos dados.

Leitura e análise da tabela a partir de questões interpretativas:

- Qual sabor preferido da nossa turma?
- Quantos alunos gostaram desse sabor?
- E qual sabor ficou em último lugar de preferência entre vocês?
- Quantos alunos gostaram desse sabor?
- O que tem nesse cartaz?
- O que possui em cada coluna dele?

4ª etapa
Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA);
Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA);
Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)

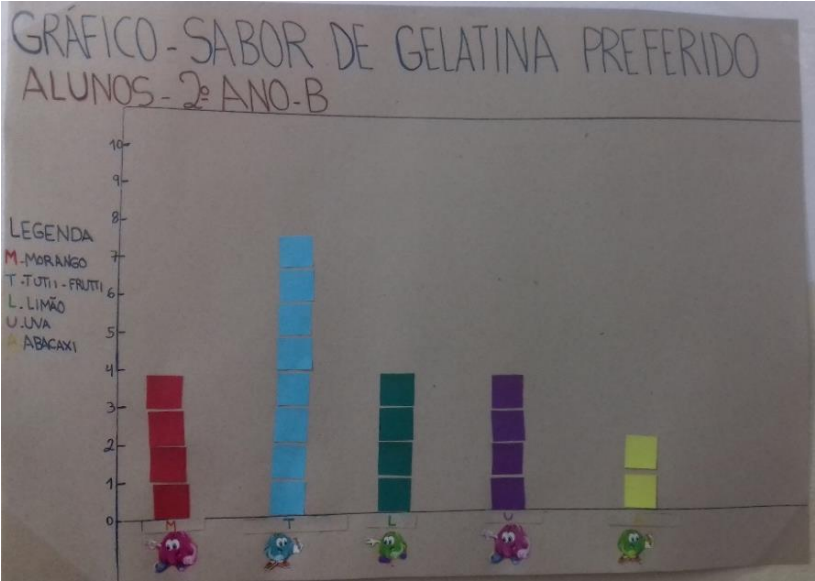
Apresentação da proposta de construção de gráfico:
 - Agora nós vamos montar um gráfico: vocês sabem o que é? Vou entregar para vocês cinco papéis coloridos recortados em forma de quadrado. Cada cor representa um dos sabores. Quero que você pegue a cor que você mais gostou. Agora vamos empilhar esses quadrados de acordo com a cor.
 - Entrega aos alunos de um esquema para construção de gráfico de barras. Durante a construção, registro no quadro negro e elaboração de um gráfico de barras, lembrando que o aluno irá colorir com lápis de cor no esquema que está com ele.

QUANTIDADE

10					
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
SABOR					

Legenda: Vermelho – Morango; Azul – Tutti frutti; Verde – Limão; Amarelo – abacaxi; Roxo – Uva;

Imagem 2 - Gráfico de barras construído entre P2B e os alunos do 2º ano B



Fonte: Notas de campos com registros de foto (2019)

	<p>Leitura e análise do gráfico a partir de questões interpretativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual sabor preferido da nossa turma? - Quantos alunos gostaram desse sabor? - E qual sabor ficou em último lugar de preferência entre vocês? - Quantos alunos gostaram desse sabor? - O que tem nesse cartaz? - O que possui em cada barra dele? - O que representa cada quadrado?
<p>5ª etapa Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Síntese de estudo:</p> <p>Realização de uma roda de conversa sobre as atividades realizadas, procedendo aos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos relembrar todas as atividades que realizamos? Ontem e hoje? - promovendo a participação dos alunos, realização de perguntas sobre as atividades buscando identificando a apropriação dos conceitos de estudos: Tratamento da informação, Construção de tabela e gráfico, Noções de medida, Receita.
<p>Avaliação:</p>	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante a atividade verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificou a estrutura textual de uma receita; - Reconheceu unidades de medida, por meio da realização de uma receita de gelatina; - Construiu uma tabela e gráfico a partir de dados de opinião dos colegas de turma sobre sabor preferido de gelatina.
<p>Referências: SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019. PARANÁ: SEMED, 2019.</p>	
<p>Observação:</p> <p>Durante as atividades: Oferecer suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; Alternar o foco de atenção com as figuras, os cartazes, os objetos, apontando e mostrando os objetos utilizados no momento de estudos; Promover desafios para que os alunos verbalizem ações referentes ao estudo, indicando os utensílios de medida, aspectos do texto – receita, elementos da tabela e do gráfico; Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; Realizar as etapas considerando-as, organização da sala de aula e disposição dos alunos.</p>	

Fonte: Plano de aula elaborado por P2B e a pesquisadora (2019)

Visualizamos no Plano de aula 2, uma possibilidade didática que foi construída colaborativamente entre P2B e a pesquisadora aplicando os princípios do DUA e implementado na prática pedagógica com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental para o ensino dos conteúdos: tratamento da informação, construção de tabela e gráfico, noções de medida, receita.

O processo de aplicação dos princípios do DUA precedeu da necessidade de pensar em recursos didáticos acessíveis e adequados para trabalhar os conteúdos. Esclarecemos que este plano de aula consiste em uma das possibilidades didáticas de aplicação dos princípios do DUA e que outras inúmeras possibilidades podem existir e ser utilizadas.

Para a aplicação dos princípios do DUA, percebemos que P2B planejou neste plano de aula estratégias inclusivas. Dentre elas, destacamos: a disposição da sala (em forma de “U”), vivência prática com o conteúdo (realização e degustação da receita de gelatina), realização de atividades a partir de ideias apresentadas pelos alunos (preferência dos alunos pelo sabor), atividades que envolvem a participação ativa deles (a participação é essencial em cada etapa do plano de aula), construção textual de legenda com apoio das embalagens e de cores para representação do sabor para auxiliar aqueles que não leem e os demais com dificuldade na leitura.

Considerando as NEE de seus alunos, P2B investigou estratégias de ensino e recursos didáticos adequados às necessidades dos alunos de sua turma. Dentre elas, percebemos ao longo do plano de aula a professora colaboradora foi destacando o apoio na leitura, na sistematização dos dados e na planificação dos conceitos por meio da confecção de cartaz e de esquemas (tabela e gráfico) pelos alunos e a sua disposição propiciando cooperação entre eles.

Por conseguinte, identificamos que em cada etapa do plano de aula foram previstas a implementação de princípios do DUA e a checagem se todos eles haviam sido contemplados. Destacamos nesse plano de aula a previsão de recursos acessíveis e possibilidades de interação entre os alunos, a fim de promover o envolvimento de todos e tornar a aprendizagem ativa. De tal modo, os recursos são entendidos como essenciais aos alunos com NEE e adequado para todos os estudantes (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Somado a isso, ao organizar a aula em etapas a docente favoreceu melhor compreensão dos alunos sobre o objetivo a ser atingido em cada tarefa, dando suporte e explicação oral, visual e cinestésica em cada proposta. P2B promoveu o desenvolvimento de forma oral e por meio de ações e, ao mesmo tempo, foi avaliando o processo de aprendizagem de seus alunos durante a aula.

Após a implementação deste plano de aula, P2B avaliou que os discentes, em especial, aqueles com NEE conseguiram atingir os objetivos, devido às oportunidades de acesso ao conteúdo, propiciadas na atividade.

P2B: Olha, eu percebi que normalmente eu fazia assim. Dava o texto para ler, uns liam, outros, não, aí já fazia a leitura e grifava palavras com eles. E das medidas fazia separado, trazia uns instrumentos e mostravam o copo medido, por exemplo, e colocava água dentro para eles verem a medida. Mas, desse jeito foi muito bom, sabe. Para mim, principalmente, porque a gente começa a ver a articulação entre os conteúdos, e percebe que trabalhá-los juntos fazem mais sentido do que separado. Às vezes a gente acha, ah vai virar uma salada de frutas ficar misturando Português com Matemática. Mas, nessa atividade, agora não vejo mais trabalhando separado. Estranho né? Como nós mudamos o olhar para nossa prática depois de conhecer o DUA. Eu amei de verdade essa aula, e ver a APA6 interessada, dando opinião, ajudando, querendo entender, todos eles. Foi muito satisfatório perder, entre aspas, tanto tempo no planejamento e ver uma aula assim tão bonita sabe. Bonita porque eles aprenderam de verdade. Foi significativo para eles. Estou muito feliz com o resultado.

Para P2B, a implementação dos princípios do DUA favoreceu a organização de atividades promovendo uma aprendizagem significativa do conteúdo para os alunos, em especial para aqueles com NEE. A docente ainda relatou que ao organizar a disposição dos alunos de acordo com os níveis de aprendizagem, dispôs os que liam ao lado de quem não lia, e estimulou o auxílio entre eles para verificação dos dados durante a realização de cada tarefa.

iii) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P4A

P4A, licenciada em Pedagogia, possuía 23 anos de idade e 6 anos de atuação na Educação Infantil e estava pela primeira vez atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Notamos, ao longo do processo formativo, que P4A, a docente mais jovem e com menos experiência, demonstrou dificuldade acentuada em relação aos conteúdos curriculares e aos conteúdos pedagógicos, ou seja, não demonstrava domínio conceitual e desconhecia as estratégias pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somado a isso, a formação inicial que, segundo a docente, contemplou conteúdos de educação inclusiva, não refletiram em práticas e posturas inclusivas pela docente.

Dentre esses momentos observados que evidenciaram essa dificuldade, selecionamos uma participação colaborativa, Episódio 39, em que se buscou esclarecer e orientar a P4A em relação aos pressupostos da educação inclusiva.

Episódio 39 - Participação colaborativa com P4A

Data: 07/05/2019

Envolvidos na situação: P4A e P.

Situação: Em sala de aula. P4A entrega para cada aluno um livro para que realizem a leitura. Enquanto os alunos leem. P4A se dirige até P e pede ajuda: “P olha essa é a avaliação de Ciências sobre partes da planta. (na proposta de avaliação há apenas questões dissertativas). Queria sua ajuda, porque a PAEE8 ela não escreve direito sabe. A PAEE9 ela tenta, e escreve alguma coisa, mas ela faz”. P sugere: “Considerando isso, de que maneira você acredita que elas conseguiriam responder, para você verificar se elas aprenderam ou não?”. P4A diz: “Então uma coisa que pensei é imagem sabe com caixas de palavras e setas, aí elas podiam recortar e ir colocando nas partes correspondentes. E, então, daria também para fazer uma avaliação oral, e perguntar sobre o que é uma planta. Mas, não seria simples demais?” P argumenta: “Achei suas ideias super bacanas, elas consideram as necessidades delas, e isso é o mais importante, você encontrando estratégias para que elas consigam realizar e mostrar o que elas aprenderam. E diria mais, essa avaliação dessa maneira, ajudaria a todos da turma a melhor compreender o que você quer deles, saber o que eles aprenderem”. P4A pergunta: “Mas, posso fazer assim para todos?”. P responde: “Sim, seria ótimo. Imagem, caixas de palavras, uma pergunta onde eles podem expressar o sentido do conceito de planta. Observe quantas coisas importantes você conseguiu pensar em uma só avaliação”. P4A avalia: “Nossa verdade. Eu sou muito insegura. Nossa é tudo aquilo que vimos no estudo, pensar em maneiras diferentes e para todos. Todos irão realizar a mesma avaliação, e uma avaliação que elas conseguirão realizar também. Muito obrigada, como é bom ter alguém para pensar juntos. Às vezes, tenho receio de falar com a PS. Sei lá. Porque ela mesma fala que não sabe muito sobre isso”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Nesse episódio, vimos P4A pedindo orientação para a pesquisadora em relação à elaboração da prova, seus critérios e seus instrumentos para avaliação da aprendizagem de seus alunos. Inicialmente, a docente demonstrou insegurança e desconhecimento das possibilidades de avaliação da aprendizagem elaborando uma prova que considerava apenas um instrumento - questões dissertativas - e apenas um tipo de resposta, a escrita. No entanto, ao ser questionada pela pesquisadora ela apresentou outros instrumentos (imagens com caixa de palavras e setas de indicação, questão dissertativa) e critérios (relação de conceitos com associação à imagem, à escrita e à oral) considerando as necessidades de suas alunas com NEE (DA, TDAH e dislexia, DI).

Resumidamente, o uso de ilustrações, a utilização de esquemas como conceitos e setas indicativas, além da escrita possibilitar a avaliação oral são orientações pedagógicas indicadas frente às NEE destes alunos que, em geral, apresentam dificuldades na escrita. E ainda, necessitam de apoio visual para sua

aprendizagem e para a associação de conceitos estudados, bem como, demonstram maior habilidade na linguagem oral para expressar suas aprendizagens. Tais características indicadas pela literatura são condizentes ao desenvolvimento observado junto à P4A, nas alunas PAEE8, PAEE9 e PAEE10. Inferimos que essas possibilidades avaliativas puderam auxiliar na remoção de barreiras para o acesso ao currículo e a apresentação da aprendizagem pelos alunos com NEE.

Convém sublinhar ainda neste episódio, a declaração de P4A sobre *“Eu sou muito insegura”*, interpretamos que essa insegurança se refletia pelo desconhecimento acerca de como poderia avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Pois, ao relembrar leituras realizadas no ciclo de estudos propostos no programa de formação, a docente identificou que suas sugestões são condizentes às orientações sobre o DUA e o processo de avaliação, ao afirmar: *“Nossa é tudo aquilo que vimos no estudo, pensar em maneiras diferentes e para todos. Todos irão realizar a mesma avaliação, e uma avaliação que elas conseguirão realizar também”*.

Selecionamos o episódio a seguir que revelou uma dificuldade de P4A explicar para mãe da aluna PAEE9 a importância da inclusão e de não ir para uma escola especial.

Episódio 10 - Participação colaborativa com P4A

Data: 12/05/2019

Envolvidos na situação: P4A e P.

Situação: Em sala de aula, P4A se dirige até a P e pergunta: “P a PAEE9 tem DI. Será que com DI ela teria vaga na APAE? Porque a mãe veio me perguntar sabe? Porque ela não aprende e tal”. P esclarece: “Precisamos pensar primeiramente que estamos lutando pela inclusão educacional, não é mesmo? Então, aqui é o lugar para nós promovermos a inclusão, porque lá na escola de educação especial, não terá essa diversidade, por isso dizemos que lá é um espaço segregador e não inclusivo, entende? Acho que quando a mãe vier falar com você sobre isso, você poderia destacar a importância da escola no desenvolvimento da PAEE9, das habilidades que ela tem, das amizades que ela tem aqui, o quanto em sala elas aprendem juntas, que tem dificuldades, mas que ela está se desenvolvendo muito. E lembra daquela atividade de adivinha? P4A diz: “Sim, verdade né. Sem falar que lá, ela não ia ter conteúdos iguais aos que temos aqui. E veja só, ela tem sim dificuldade, demora mais para aprender, mas ela aprende. Na atividade de adivinha ela deu de 10 a zero nos demais. Ela é bem comunicativa, tem mais dificuldade para escrever mesmo, mas falar fala mais que o homem da cobra” (risos). P conversa: “Isso mesmo. Ai, que bom que você percebe também o quanto é importante ela estar aqui, que você tem desenvolvido atividades atendendo às necessidades da turma, e ela tem participado das aulas e quando surge a dificuldade, você oferece ajuda, apoio. Isso é muito importante para a inclusão”. P4A diz: “Nossa, desculpe-me, parece até uma pergunta besta. Mas, fiquei sem reação, ao que responder para mãe. Porque ela não acredita na filha dela, Triste né? Por isso eles precisam tanto da gente. E eu acredito que ela pode, sabe?”

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Interpretando a situação acima, observamos que de acordo com P4A, a mãe duvidou da capacidade da filha (aluna) e a questionou sobre o seu encaminhamento para “APAE”. É percebido neste relato o desconhecimento da família de PAEE9 sobre a educação inclusiva. Ao mesmo tempo em que revelou que P4A cogita a possibilidade de vaga na escola de modalidade de Educação Especial para alunos que possuem diagnóstico de DI.

Avaliamos nessa situação a necessidade de se problematizar junto à P4A sobre o papel da escola para o esclarecimento quanto aos direitos dos alunos com NEE, em especial, aqueles com DI que historicamente carregam o estigma de exclusão do processo de escolarização. Ao fim deste diálogo, percebemos que P4A considerou os apontamentos feitos e revelou entender os objetivos da educação inclusiva, refletindo sobre os processos de ensino realizados e o desenvolvimento da PAEE9 no contexto regular de ensino como favorável à sua aprendizagem.

Relembrando a fase 2, dentre as necessidades formativas de P4A estavam o desenvolvimento de atividades em sala de aula de modo cooperativo, o apoio individual e o suporte didático para a aprendizagem. No episódio abaixo, apresentamos uma participação colaborativa que ilustra a orientação da pesquisadora e o auxílio para a implementação destas estratégias inclusivas em sala de aula.

Episódio 41 - Participação colaborativa com P4A

Data: 29/05/2019

Envolvidos na situação: P4A e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: Adição e subtração (Matemática). P4A pede para que os alunos, em duplas, resolvam as operações registradas no quadro usando o caderno. Enquanto os alunos realizam a atividade, P4A registra a registra no diário de classe. P anda pela sala observando a realização da atividade e percebe que PAEE8 e PAEE9 estão sentadas juntas e ambas têm muita dificuldade para realizá-las sozinhas. P auxilia na realização da primeira operação usando lápis de cor para adição e subtração de quantidade. P se dirige até P4A e diz: “Oi P4A, estava ali com as meninas e estava percebendo que elas têm bastante dificuldade. P4A diz: “E como! Elas têm mesmo”. P orienta: “Então, o que você acha de organizar outras duplas, para que outros alunos possam cooperar na realização da atividade com elas. Quem dos alunos seus aqui, gosta de ajudar?” P4A responde: “Dá sim. A4 e A12 gostam. Terminam e já correm querendo ajudar. E eles ajudam bem. Explicam, sabe?” P sugere: “Perfeito, ótimo. O que você acha? Eles estão juntos. Separe-os e coloque um com a PAEE8 e outro com PAEE9 e pedir para eles explicarem como fazer, ajudá-las? O que você acha?” P4A diz: “Acho que dá, sim”. P4A segue a orientação e reorganiza as duplas. P4A anda pela sala observando a realização da atividade, auxilia algumas duplas. P4A se dirige até P e descreve: “P acabei de passar lá, nossa que gracinha a A12 está ajudando certinho, explicando, sabe? E o bom que as duas estão aceitando ajuda, porque quando eu vou, elas querem a resposta, ficam olhando para minha cara e não fazem nada. Entre eles, eles se entendem né?”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Inicialmente, percebemos que P4A ofereceu a possibilidade da realização da atividade em dupla, no entanto, mesmo identificando que PAEE8 e PAEE9 que apresentavam dificuldade para realização das atividades, concordou que elas se sentassem juntas por serem próximas umas das outras. Neste caso, ao ter como finalidade a aprendizagem dos alunos tornou-se necessário ajudá-la para que proovesse condições de apoio para as alunas que apresentavam dificuldades, por meio de orientações de colegas colaborativos.

Assim, ao apresentar a ideia para P4A ela foi receptiva à proposta e implementou a sugestão e ao acompanhar o desempenho dos alunos conseguiu perceber os seus efeitos a ponto de dizer: *“acabei de passar lá, nossa que graça a A12 está ajudando certinho, explicando sabe”*, identificando que a estratégia de atividade cooperativa estava sendo mais eficaz.

De tal modo, as estratégias implementadas por P4A nesta participação colaborativa enfatizam a aplicação do princípio 3 do DUA, a partir de atividades que promovem o interesse e o engajamento dos estudantes durante a realização das atividades.

Já no episódio a seguir, a prática reflexiva junto à P4A revelou que a docente refletia sobre sua prática pedagógica frente ao desconhecimento das características e das singularidades apresentadas por suas alunas com NEE. Somado a isso, a professora colaboradora apresentou que, ao aplicar princípios do DUA em relação a modos diferentes de apresentar o conteúdo e possibilitar o engajamento dos alunos na realização da atividade, obteve resultados satisfatórios na promoção da aprendizagem de seus alunos.

Episódio 42 - Prática reflexiva com P4A – 07/06/2019

P4A: *Olha, acho que quando conhecemos bem nossos alunos, conseguimos a confiança deles e eles participam mais. Então, acho que isso é uma coisa que preciso fazer: aproximar-me mais deles, conhecer melhor a turma. Usar mais recurso, explicando o conteúdo de uma maneira mais dinâmica sabe. A história dos sólidos, mesmo, foi bem legal. Ali montando eles se concentraram, fizeram e se envolveram. Então, quando tem atividade assim que depende deles, deles montarem sabe. Eles participam mais.*

P: *Joia. Que bom. Vou te ajudar a pensar sobre isso também. Os recursos existentes aqui na escola, que dá para levar para sala e explorar em atividades lá com eles, as atividades do livro deles que dá para complementar usando também algum recurso, alguma atividades com eles.*

P4A: *Bom, acho que ainda não consigo sabe fazer muita coisa. Fazer coisas para eles, ou atividades com eles. Ainda não sei ao certo, sabe o que tenho que fazer e como fazer. Para mim, tudo é novo. Até os conteúdos, estou tendo que estudar de novo. Feio. Mas é isso. Porque tem coisas que a gente não lembra.*

P: *Sim, mas não sinta assim tão insegura, aos poucos com mais conhecimentos sobre os alunos, estudando juntas sobre a inclusão, vamos aprimorando seu trabalho que você já o faz. Vejo que*

você busca sempre trazer um recurso para aula, explicar bem o conteúdo antes, tirar dúvida dos alunos. Isso é ótimo. Tenho certeza que vamos melhorando a cada dia que passa. E como você disse cada turma é uma turma. Então, cada aluno também é um caso. Esse tempo para você conhecer é isso também. Para você e para mim também.

P: Certo, quando formos planejar juntas, vamos buscar uma atividade diante do conteúdo, ver o que podemos planejar de uma atividade cooperativa em sala. E em sua avaliação pensando no planejamento, qual a importância do planejamento das atividades para a inclusão dos alunos PAEE?

P4A: A para qualquer turma, qualquer aluno, planejar é importante. Eu mesmo, preciso. Porque senão fico desorientada. Tenho que organizar o que vou dar, como, se vou usar alguma coisa, o quadro, a atividade. Então o planejamento ajuda muito, a como realizar em sala aquele conteúdo. Porque não adianta nada, ir lá também de improviso, às vezes aconteceu, mas acontece depois que você sabe qual é o conteúdo e o que tem que trabalhar dentro dele. Então, lá pode ser até que mude a forma, sei lá alguma ideia que surge ali na hora, mas sem saber o conteúdo, o que tem trabalhar não dá. E assim de verdade, planejar, ver aqui com você para mim vai ser muito importante, porque não sei nada dessa questão desses alunos. Então preciso mesmo de ajuda sabe.

P: Claro, conte comigo. O que você acha que limita ou facilita o planejamento de suas aulas em uma perspectiva inclusiva?

P4A: O que limita é falta de conhecimento mesmo. Não sei ao certo o que é dislexia, sei que é uma dificuldade para ler, mas assim como eu trabalho em sala com ela. Isso eu não sei. Mas, estou disposta a aprender. Hoje me limita, mas quero estudar para melhorar isso em mim e também para PAEE9 também que tem deficiência intelectual. Quero poder ajudá-los em sala. Aaaaa! Acho que primeiro conhecer né, o que eles têm, aí vindo em sala o que estou fazendo na está dando certo. O que poderia ir fazendo diferente, levando outras coisas, às vezes mudar as atividades para eles, não sei. Acho que é possível usar mais jogos, mais brincadeiras em sala? Fazer umas coisas assim bem diferentes, umas aulas bem legais. Aqui na escola, na sala tem umas coisas bacanas. Tenho que ver com calma também o que tem. Porque nossa não conheço nem a escola ainda.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Identificamos neste episódio que, ao obter mais informações sobre seus alunos, a docente analisou a organização de sua prática pedagógica baseada nelas a fim de remover as dificuldades que vinha enfrentando na condução das atividades. Assim, P4A indicou: *“Então, acho que isso é uma coisa que preciso fazer: aproximar-me mais deles, conhecer melhor a turma. Usar mais recurso, explicando o conteúdo de uma maneira mais dinâmica sabe. A história dos sólidos, mesmo, foi bem legal. Ali montando eles se concentraram, fizeram e se envolveram. Então, quando tem atividade assim que depende deles, deles montarem sabe. Eles participam mais.*

Nessa prática pedagógica, refletida a partir da aplicação dos princípios do DUA, P4A demonstrou ter aplicado no seu cotidiano recursos didáticos a fim de favorecer a explicação do conteúdo agregando a explicação oral. Isso, possibilitou o engajamento dos alunos durante a realização de uma atividade que envolvia a participação ativa na construção e planificação de sólidos geométricos, favorecendo que os alunos representassem suas aprendizagens de modos diferentes, oralmente e por meio de ações de construção de um objeto.

Somado a isso, percebemos que a P4A avaliou que esta atividade, implementando os princípios do DUA, favoreceu a aprendizagem dos alunos, minimizando as dificuldades que estava enfrentando em sala em relação a este aspecto pedagógico, afirmando “*Então quando tem atividade assim que depende deles, deles montarem. Eles participam mais*”.

Cabe salientar que esta professora colaboradora apresentava muitas dúvidas e desconhecimentos sobre as categorias de diagnóstico de seus alunos e não sabia como lidar com eles e atender às suas necessidades. P4A apresentou, no início do programa de formação, que entendia que os alunos com NEE tinham outro processo de aprendizagem e que ela deveria agir diferente do que age com os demais alunos para favorecer a aprendizagem deles. Desse modo, percebemos, no Episódio 42, que as aprendizagens adquiridas fizeram com a professora colaboradora entendesse a importância do planejamento e do desenvolvimento para atendimento às NEE, em detrimento de atividades individualizadas ou adaptadas.

Na sequência apresentamos um episódio de uma prática reflexiva realizada junto à P4A que evidenciou sua dúvida acerca do nível de apoio dado a uma de suas alunas com NEE durante a prova.

Episódio 43 - Prática reflexiva com P4A – 18/06/2019

P4A: *Olha gostaria de comentar uma coisa. Que fiquei meio com receio. A PS pediu agora que a estagiária agora ficar com a PAEE8. Você viu aquele dia né, na sala? Daí ontem foi a primeira prova. A estagiária ficou com ela, lendo a prova para ela. Mas, aí o que aconteceu: a prova valia 50 e ela tirou 49. Nossa, não sei o que fazer. A PAEE9 tirou 24. Não teve auxílio nenhum.*

P: *Mas fazer o quê? Em que sentido?*

P4A: *Então, será que ela só leu a prova mesmo? Porque ela foi muito bem né? Fiquei meio assim, não sei como falar isso com a estagiária.*

P: *Entendi. Mas em relação às aulas, como você percebeu o desempenho dela em sala, nesses conteúdo que você exigiu na prova?*

P4A: *Ela foi bem, mas nas provas ela sempre vai muito mal. Muita coincidência, não acha?*

P: *Mas veja, durante as aulas você faz a leitura das atividades, realiza junto, dá apoio, suporte, principalmente em relação à leitura. E agora foi a primeira vez que na prova ela não precisou ler sozinha, que é uma dificuldade dela. Teve esse suporte para ela de leitor de prova.*

P4A: *Sim, verdade. Mas será que ela sabia tudo mesmo?*

P: *Bom, primeiro me deixa voltar um pouco. Primeiro, então ela estava fazendo em sala. Isso é um sinal não é mesmo?*

P4A: *Ela estava fazendo sim. Participou das aulas sim. Estava fazendo tudo.*

P: *Bom, aí você chegou a conversar com a estagiária, orientá-la?*

P4A: *Então, não. Na verdade foi mais a PS que conversou com nós duas, falando que era pra ela ficar com a PAEE8, e na prova ler a prova para ela. Mas, ela explicou que era só ler mesmo. Esperar ela responder e ler a próxima.*

P: *Certo. Bom, então você fala desse receio em falar com a estagiária pela função que ela está assumindo sendo uma estagiária e confrontar ela e pelo perfil dela é isso?*

P4A: *Sim.*

P: *Bom, primeiro acho que você não tem que duvidar da capacidade da aluna. Ela vinha participando das aulas. Acabamos rotulando que ela sempre vai mal. Mas porque não havia suporte que ela*

precisava não é mesmo?

P4A: Sim, é verdade. Mas fico com medo sabe dela ter falado a resposta?

P: Bom, então primeiro você foi acompanhando o desempenho em sala e viu que ela participou, que ela realizou. A questão da prova agora ela teve um suporte que ela precisa para poder expressar o que aprendeu. Com alguém lendo a prova e ela realizando as questões. Agora com relação ao acompanhamento da aluna, em relação a seu receio, converse sim, com a estagiária, converse com ela, partilhe com ela que nossa que bacana ela participou das aulas, conseguiu realizar a prova. Pergunte para ela como foi fazer a leitura da prova pra ela, pois sei que foi a primeira vez com ela, não no sentido de duvidar do trabalho dela, mas de partilhar com ela a experiência. E como você disse foi a primeira prova, haverá outras, essa conversa é importante para vocês terem claro qual o papel de vocês na inclusão dela na sala. De que essa leitura da prova é uma coisa que você também faz com os demais antes de iniciar a prova, ou até mesmo quando alguém tem uma dúvida que você lê a questão de novo. Não é mesmo?

P4A: Sim, é verdade. Trazê-la a meu favor né. Fico com medo dela achar que estou duvidando dela.

P: Duvidando da estagiária ou da aluna?

P4A: Das duas (risos).

P: Mas, converse nesse sentido de partilhar o que aconteceu durante a prova, se ela pediu ajuda, e faça isso sempre após a aplicação das provas. Se não der tempo de conversar ali na sala, no outro dia antes de começar ou ali após a prova mesmo. Mas, busque sempre conversar como foi o comportamento dela na prova. Se ela perguntou, quis a resposta por exemplo.

P4A: Sim, vou fazer isso sim, preciso né. Preciso sempre contar com ela na sala. Ela me ajuda bastante. Não quero que ela me entenda mal, não.

P: Sim e sobre a aluna, penso que não precisa duvidar da capacidade. Ela é uma aluna que tem participado bastante das aulas. Você tem percebido isso?

P4A: Sim, ela está participando sim, tem feito as todas as atividades. Está mais ativa na sala. Até porque a estagiária senta perto dela, então ela não fica brincando sabe, se distraindo muito. Aí ela até acaba puxando a PAEE9 também que elas são muito amigas.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Nesse diálogo, verificamos a resistência de P4A em confiar da necessidade de apoio à aprendizagem da aluna PAEE8 e ao mesmo tempo como esse apoio foi dado, no caso a leitura da prova. Ao ser oferecido este suporte à aluna e ela conseguir realizar a avaliação satisfatoriamente, a primeira percepção da docente foi da desconfiança em pensar que a estagiária poderia ter oferecido respostas e não apenas a leitura.

Ainda, esse tipo de pensamento nos revelou que P4A desconhecia o processo de aprendizagem da discente e suas singularidades, e que, portanto precisava buscar conhecê-los melhor para evitar esse tipo de julgamento e dúvida sobre a sua capacidade.

Em outra prática reflexiva junto a P4A, a docente analisou sua ação didática e a possibilidade de reconstruí-la considerando suas aprendizagens obtidas no programa de formação do planejamento de ensino subsidiado pelos princípios do DUA e a colaboração com P5A na pesquisa de atividades pedagógicas, de recursos didáticos e de estratégias de ensino. A seguir apresentamos o Episódio 44 que retrata esse diálogo.

Episódio 44 - Prática reflexiva com P4A – 03/10/2019

P: E, pensando em tudo que conversamos em sala, e hoje aqui, o que você mudaria em suas atividades para a inclusão do aluno PAEE? Você faria algo diferente no sentido de motivar o aluno PAEE para aprender?

P4A: Sim, sempre é possível. Então, preciso me organizar. É tanta coisa. Sempre surge uma coisa diferente. Então, já percebi que quando eu sento, estudo, penso certinho a aula flui mais. E estava muito insegura no começo, tudo novo para mim, essas alunas mesmo, nunca tinha trabalhado assim com base no DUA. Então, preciso explicar melhor a atividade. Tenho que me organizar para pensar certinho como aplicá-la, aquela parte no começo da aula. Porque quando eu consigo fazer o plano do DUA já fica diferente, eles participam mais, se envolvem mais, participam mais, sabe. Então, acho que assim eles já se envolvem mais, não preciso ficar chamando tanto atenção e as meninas também sabe?

P: Sim, é o que temos visto nos nosso ciclo de estudos, outros professores também comentando, não é mesmo essa questão de organizar, de planejar. É trabalhoso quando nos propomos a investir na educação inclusiva, na aprendizagem dos nossos alunos. Mas, essa é a nossa função não é mesmo? Ensinar para eles aprenderem? Se não estariam nos contos da dona carochinha. Entendo que são várias áreas do conhecimento, são quatro dias na semana para trabalhar os conteúdos e um dia para planejar que acaba sendo pouco, mas nesse pouco é preciso sentar e esquematizar o que será trabalhado para depois, poder pensar de maneira mais adequada as atividades, o desenvolvimento da aula.

P4A: Sim é pouco tempo, e como trabalho em outra escola a tarde. Aí não tenho muito tempo em casa. Mas, o DUA ajudou bastante. A P5A é sempre muito colaboradora, partilha ideia de atividades comigo. Ela é bem bacana. Tem me ajudado muito. Aquela questão de apresentar o conteúdo de maneiras diferentes. Sabe uma coisa, primeiro planejar mais, e levar mais recursos para sala, lembra da fração que a PS me mostrou, foi simples mas super legal. E outra coisa é colocar a PAEE8 mais para frente de novo, porque ela do lado da estagiária no fundo não consigo ir toda hora lá. É porque desse modo consigo também ver se ela está fazendo ou não sozinha, ou se a estagiária estava falando para ela o que tinha que fazer né.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Nesta reflexão, P4A foi mobilizada a repensar sua prática e a importância do planejamento na promoção da inclusão dos alunos com NEE. A professora colaboradora reconheceu que quando organizou seu plano de aula, subsidiados pelos princípios do DUA favoreceu maior envolvimento e da aprendizagem das alunas PAEE8, PAEE9 e PAEE10.

Na sequência, apresentamos um momento com P4A no qual a docente avaliou a organização do conteúdo para turma e o quanto pode apresentar um conteúdo de diferentes formas.

Episódio 45 - Planejamento colaborativo com P4A – 10/10/2019

P4A: P hoje queria sua ajuda aqui nesse plano porque estou com dificuldade em como trabalhar esse conteúdo, como apresentá-lo aos alunos.

P: Claro, vamos lá.

P4A: É produção de adivinhas com eles. Aí pensei em pedir para cada um trazer uma.

P: Isso, jóia. A pesquisa já é uma forma de você apresentar esse conteúdo, que fará eles identificarem e selecionarem uma.

P4A: Então está certo né?

P: Sim, e quando chegarem com a pesquisa, o que você irá fazer?

P4A: Aí que tá, ia pedir para cada uma falar a sua para turma adivinhar.

P: Lembra de que você fez assim, mas a turma é grande, eles perdem o foco, o que você acha de

trazer uma caixa do lado de fora vários pontos de interrogação e pedir para eles escreverem em um papel a adivinha deles e jogar dentro dessa caixa.

P4A: Nossa, verdade. Aí dá para sortear alguns.

P: Sim, porque precisamos pensar que seu foco agora é produção. Então, será uma forma de apresentação, mas não a atividade propriamente dita sobre o conteúdo da aula.

P4A: Então, peço entre eles mesmos, escolho um aluno, aí sorteia umas três para eles responderem, e aí pergunto o que vocês pesquisaram e trouxeram são adivinhas?

P: Olha vi uma atividade legal, que você pode verificar se é possível utilizar.

P4A: Então, não sei o que fazer. Nessa questão para eles produzirem.

P: Olha só, você pode pegar vários objetos da sala mesmo, colocar dentro da caixa, ou outra caixa. Você chama um aluno pede para ele ver o que tem na caixa, e descrever o objeto que tem lá, mas não pode falar o nome e os alunos tem que descobrir.

P4A: Nossa gostei, nunca pensaria nisso.

P: Por exemplo, usamos no quadro, de escrever, branco.

P4A: O giz né?

P: Sim.

P4A: Nossa perfeito, já sei então, outra forma de apresentar o conteúdo para eles. Com certeza promover o engajamento, já estou até imaginando a festa. Acho que eles vão gostar. Eles gostam dessas coisas. Mas, vou fazer assim, faço isso com alguns objetos, não precisa ser com todos. Depois, coloco outros objetos, e chamo uns seis alunos, monto seis grupos, cada grupo com um objeto e aí eles escrevem a adivinha. Corrijo, verifico. E, depois partilhamos, cada grupo apresenta.

P: Nossa, isso mesmo. Parabéns, vamos escrever e colocar nas etapas e aí verificamos os princípios ok? Se não a ideia é esquecida (risos).

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Neste episódio formativo com P4A, percebemos que a docente demonstrou dificuldades em explicar esse conteúdo aos alunos, articulado com a produção do gênero textual adivinha, solicitando ajuda *“estou com dificuldade em como trabalhar esse conteúdo, como apresentá-los aos alunos”*. Este é um dos momentos que exemplificou a dificuldade de P4A com os conteúdos curriculares, que precisaram, inicialmente, serem estudados, para depois investirmos na elaboração do plano de aula e no aprimoramento da prática pedagógica inclusiva.

Com constância, defrontamos, durante as elaborações dos planos, com algumas inseguranças da docente em relação ao domínio do conceito, da organização da aula e da aplicação do DUA. No entanto, sublinhamos que antes de pensar a dificuldade frente ao DUA, pensamos nas carências formativas de P4A frente aos conteúdos e aspectos didáticos do trabalho pedagógico, que deveriam ter sido apropriados desde a formação inicial e na continuada.

Ao longo desta elaboração supracitada identificamos que a docente, por meio da colaboração da pesquisadora, foi criando conexões com tipos de atividades e recursos aprimorando a organização da sua prática pedagógica, como por exemplo: *“Nossa perfeito, já sei então, outra forma de apresentar o conteúdo para eles. Com certeza promover o engajamento, já estou até imaginando a festa.*

Acho que eles vão gostar. Eles gostam dessas coisas”. Mas, vou fazer assim, faço isso com alguns objetos, não precisa ser com todos.

No episódio a seguir, destacamos uma participação colaborativa junto à P4A que revelou que além da pesquisadora, PD se engajou, apoiou e deu suporte à docente na elaboração de um material didático a ser usado em sala de aula.

Episódio 46 - Participação colaborativa com P4A

Data: 16/10/2019

Envolvidos na situação: P4A, PD e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: Fotossíntese (Ciências). Os alunos estão sentados, P4A está mexendo em seu caderno, P está no fundo da sala. PD chega até a porta e diz: “P4A está pronto aqui, aquele material que você pediu. Eles vão amar essa atividade. Fiquei feliz que você vai realizar com eles. Falei para OS, naquele dia do curso, que era conteúdo do quarto. Que seria legal fazer com as crianças. Se precisar de mais alguma coisa ou estiver faltando você me fala”. P4A diz: “Ai que bom. Obrigada por ajudar. Ficou ótimo”. PD sai da sala. P4A chama P: “Olha P, aquele plano da fotossíntese a PD me ajudou a recortar todas as partes, você acredita?”. P diz: “Ah, ela me mostrou. Falou que era para eu ficar quietinha (risos) que ela que ia ajudar”. P4A diz: “Nossa, não é toda escola que tem uma diretora assim. Que sai lá da secretaria para recortar, comprar material que a gente precisa?”. P comenta: “Muito legal a iniciativa dela de ajudar. Ela realmente está sempre disposta a ajudar vocês para desenvolverem em sala de aula”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Mais uma vez, ressaltamos que a promoção da educação inclusiva precede de uma gestão escolar que articula e orienta esta perspectiva em sua escola, pois ao apoiar e colaborar, a direção de uma escola caminha de maneira coerente e satisfatória para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

P4A neste relato reconheceu essa postura profissional e inclusiva de PD ao afirmar que *“Nossa não é toda escola que tem uma diretora assim. Que sai lá da secretaria para recortar, comprar material que a gente precisa?”*. Esta colaboração resultou no material visualizado na figura a seguir.

Figura 22 – Planificação do processo de Fotossíntese por PAEE11 sob orientação de P4A



Fonte: Notas de campos com registro de fotos (2019)

Nos momentos de planejamento colaborativo, percebemos que P4A apresentou dificuldade em relação a esse entendimento de processo de avaliação das NEE, e se equivocando de que se resumiria na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Episódio 47 - Planejamento colaborativo com P4A - 17/10/2019

P4A: Então P. Hoje, queria sua ajuda para ver essa aula aqui de História que é sobre cultura afro. Tem o texto aqui. Elaborei essas perguntas para eles fazerem. Vai valer nota de trabalho para eles. Aí quero ver se uso para mostrar a dificuldade delas para fazer as atividades. Mostrar para PS e para PO, daquelas questões para apontar as dificuldades delas?

P: Mas, você já está sentindo que elas não vão conseguir realizar é isso?

P4A: Ah não vão, porque elas não prestam atenção.

P: Mas, vamos pensar um pouquinho, sobre o nosso planejamento? A gente tem que organizar atividades que nossos alunos vão conseguir realizar, sem apoio ou com apoio, mas que eles consigam, não é mesmo?

P4A: A mais daí é bom que já mostro que ela vão mal nessas atividades aqui de leitura e de interpretação. Atividade já dá para mostrar que elas têm muita dificuldade e a PO já vê também lá para o relatório delas.

P: Lembra que pensamos durante a organização do plano de aula, recursos e estratégias para remover barreiras para a aprendizagem? Você aqui está colocando um obstáculo? Organizando uma atividade que não está adequada ao nível de aprendizagem delas e de outros alunos da turma.

Então, o planejamento pode ser um instrumento para você organizar atividades e depois na prática pedagógica, durante a realização coletar informações sobre as dificuldades ok? Mas, aí você reorganizar, se desse jeito não deu, vamos tentar de outro, e assim vamos aprimorando sempre, e oferecendo novas formas. Porque identificar as dificuldades por meio das suas atividades é apenas um dos instrumentos do processo de avaliação das NEE e não o único. E também refletir o que está sendo pensado a sua prática. Ela está condizente com as necessidades das suas alunas PAEE? P4A: Daí ir mostrando que o que eu ofereci, tentei fazer diferente, se elas conseguiram ou não.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Neste diálogo que expõe um momento de planejamento colaborativo junto à P4A, sublinhamos dois aspectos. Primeiro, a P4A apresentou neste momento um equívoco em relação à organização do ensino para reafirmar uma dificuldade do aluno ou invés de remover barreiras, tendo em vista que esta dificuldade já havia sido constatada por ela em outras atividades. Em segundo lugar, a professora colaboradora revelou a intenção de usar o desenvolvimento desta atividade, que não considera as necessidades de aprendizagem das alunas PAEE para compor o processo de avaliação das alunas.

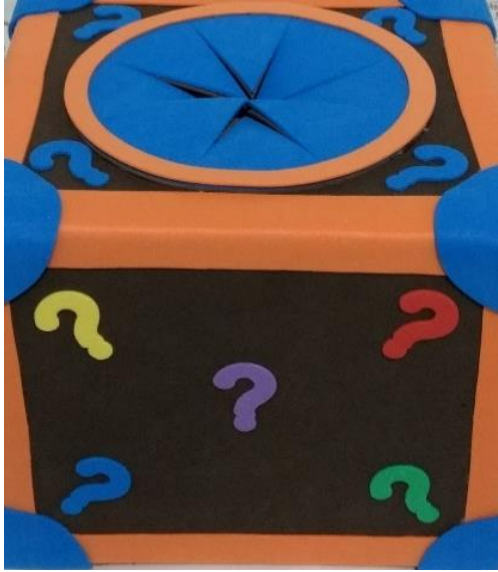
Alertamos que sim, as atividades em sala de aula e o planejamento do professor da classe comum, são instrumentos de avaliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos, e que estas devem ser organizadas visando minimizar as barreiras de acesso à aprendizagem e, não devem ser pensadas para evidenciar a dificuldade dos alunos, mas visando a promoção da inclusão dos alunos.

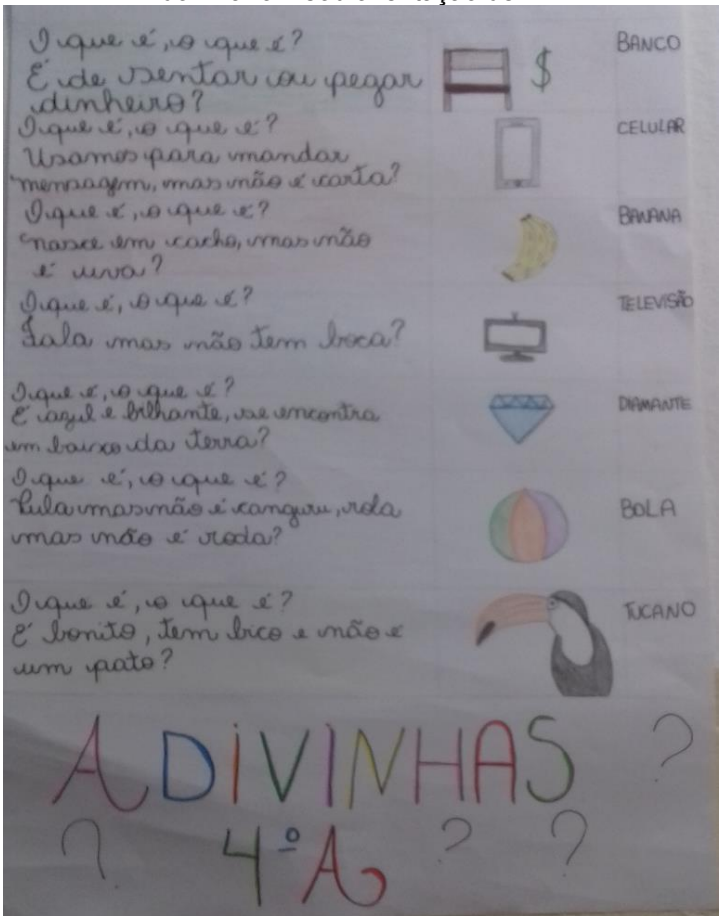
No Plano de aula 3 exposto a seguir, apresentamos um planejamento colaborativo desenvolvido entre P4A e a pesquisadora consolidando em uma possibilidade didática para o ensino do conteúdo de produção do gênero textual adivinha, na disciplina de Língua Portuguesa.

Plano de aula 3 – Planejamento colaborativo com P4A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P4A		Data: 24/10/2019
Turma: 4º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 3 (TDAH associado à dislexia, DA, DI) Alunos APA: 3	Nº de alunos: 20
Conteúdo: Produção de adivinhas		
Disciplina: Língua Portuguesa		
Objetivo(s) Específico(s): - Identificar as características do gênero textual – adivinha; - Criar adivinhas a partir da descrição de objetos da sala de aula; - Elaborar adivinhas descrevendo o processo de sua construção.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	

<p>1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, interesse e engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Com os alunos sentados e as carteiras dispostas em forma de “U”, entrega de uma ficha colorida para cada aluno. As fichas coloridas irão conter variadas adivinhas que pode ser escrito à mão ou digitadas e impressas em papel sulfite.</p> <p>Exemplos: O que é que é? Surdo e mudo, mas conta tudo? Resposta: o livro - O que é o que é? Que sempre se quebra quando se fala? Resposta: o segredo - Ele é magro pra chuchu, tem dentes, mas nunca come e mesmo sem ter dinheiro, dá comida a quem tem fome? Resposta: o garfo - O que é que passa a vida na janela e mesmo dentro de casa, está fora dela? Resposta: o botão - O que é feito para andar e não anda? Resposta: a rua - O que é o que é? Dá muitas voltas e não sai do lugar? Resposta: o relógio - Qual é a piada do fotógrafo? Resposta: ninguém sabe, pois ela ainda não foi revelada. - O que é o que é? Sobe quando a chuva desce? Resposta: o guarda-chuva.</p> <p>Os alunos deverão fazer a leitura silenciosa da adivinha que receberam e tentar encontrar a resposta.</p> <p>Discussão oral para que os alunos demonstrem o seu conhecimento sobre o tema. - O que contém nessas fichas? - O que é uma advinha? - Na escrita de uma advinha o que é comum nelas?</p> <p>Durante a discussão, ouvir dos alunos outras adivinhas, caso conheçam e levar os alunos a reconhecerem que as advinhas são criadas pelas pessoas e fazem parte da cultura popular e do folclore brasileiro.</p> <p>Explicação aos alunos que as adivinhas, conhecidas como "o que é o que é" servem para se divertir.</p> <p>Observação: Professor, para a realização da brincadeira, é necessária a seleção de um número de adivinhas igual ao número de alunos da sala para que todos possam participar perguntando e respondendo.</p> <p>Auxílio aos alunos na leitura das fichas e para solução da advinha.</p>
<p>2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles.</p>	<p>Organização da turma em círculo, os alunos sentados no chão.</p> <p>Disposição ao centro de uma caixa encapada com um local para retirar um objeto de dentro.</p> <p>Seleção dos objetos escolares dentro da caixa como: lápis, caderno, apagador, caneta, folha, grampeador, borracha.</p>

<p>(3º Princípio do DUA)</p>	<p>Imagem 1 - Caixa surpresa com objetos para criação de adivinhas</p>  <p>Fonte: Material confeccionado por P4A com a colaboração da pesquisadora (2019)</p> <p>Convite a um aluno e pedir para que ele coloque a mão dentro da caixa. Segurar um objeto e o descrever, sem dizer o que:</p> <p>Exemplo: é duro, é liso, é leve, tem uma ponta = lápis Os demais alunos devem tentar adivinhar sobre qual objeto o aluno está dizendo.</p> <p>Problematização com os alunos, leve-os a perceberem que a descrição de cada objeto, o desafio de descobrir sem ver o que é, faz parte do processo de criação das adivinhas.</p>
<p>3ª Etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Com os alunos organizados em grupos de no máximo 4 integrantes, pedir que eles pensem em um objeto, um animal e criem uma adivinha.</p> <p>Solicitação de que escrevam em um papel, procura e recorte em livros e revistas uma imagem para ilustrar a resposta.</p> <p>Auxílio para a cooperação entre os alunos, dividindo tarefas entre eles, e dar apoio àqueles que apresentarem mais dificuldade.</p>
<p>4ª etapa Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Após a leitura e a correção das adivinhas produzidas pelos alunos, elaboração de um cartaz com as produções deles.</p> <p>Exemplo:</p>

	<p>Imagem 2 - Cartaz com adivinhas produzidas pelos alunos do 4ª ano A sob orientação de P4A</p>  <p>The poster contains the following riddles and drawings:</p> <ul style="list-style-type: none"> BANCO: "O que é, o que é? É de sentar ou pegar dinheiro?" (Drawing: Chair and Dollar sign) CELULAR: "O que é, o que é? Usamos para mandar mensagem, mas não é carta?" (Drawing: Cell phone) BANANA: "O que é, o que é? Nasce em cacho, mas não é uva?" (Drawing: Banana) TELEVISÃO: "O que é, o que é? Sala, mas não tem boca?" (Drawing: Television) DIAMANTE: "O que é, o que é? É azul e brilhante, se encontra em baixo da terra?" (Drawing: Diamond) BOLA: "O que é, o que é? Tula umas mãos e sangra, nela umas mãos e roda?" (Drawing: Ball) TUCANO: "O que é, o que é? É bonito, tem bico e não é um pato?" (Drawing: Toucan) <p>At the bottom, it says "ADIVINHAS" in large colorful letters, followed by "4º A" and several question marks.</p> <p>Fonte: P4A e alunos 4º ano A</p> <p>Solicitação para que cada grupo descreva como construíram suas adivinhas: por que escolherem esse objeto? Quais ideias foram surgindo?</p>
<p>5ª etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Síntese de estudo: Com a sala disposta em forma de círculo, com os alunos sentados em suas carteiras, realizar questionamentos: qual foi o tema da nossa aula de hoje? O que são as adivinhas? Para que elas servem? Como escrever uma adivinha? Pedir para que os alunos registrem no caderno as adivinhas criadas presentes no cartaz.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante a atividade verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificou as características do gênero textual – adivinha; - criou adivinhas a partir da descrição de objetos da sala de aula; - elaborou adivinhas descrevendo o processo de sua construção.
<p>Referências: DIANA, D. Adivinhas. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/adivinhas/>. Acesso em: 24 out. 2019. MOTA, A. B. G. Adivinhas: como trabalhar. Portal do professor, out. 2010. Disponível em:</p>	

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22105>>. Acesso em: 24 out. 2019.

QDIVERTIDO. **135 charadas**: o que é o que é. 2005. Disponível em:
<<http://www.qdivertido.com.br/charadas.php>>. Acesso em: 24 out. 2019.

SEMED. **Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019**. PARANÁ: SEMED, 2019.

Observação:

- Durante as atividades atenção as seguintes ações:

- * Dar suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados;
- * Oferecer apoio visual com objetos e imagens;
- * Alternar foco de atenção com as figuras e explicação oral, escrita no quadro das ideias dos alunos e do conceito de advinha;
- * Valorizar as ideias dos alunos e levá-los à construção escrita das advinhas;
- * Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos;
- * Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos;
- * Realizar as etapas considerando as etapas;
- * Organizar a sala de aula e disposição dos alunos.

Fonte: Plano de aula elaborado por P4A e a pesquisadora (2019)

P4A apontou, no momento de planejamento colaborativo, que estava com dificuldade em entender o conteúdo e como trabalhá-lo com os alunos. Diante disso, percebemos que esta estratégia formativa dentro dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa colaborativa promoveu esse engajamento da professora colaboradora em buscar solução para sua prática pedagógica e implementar os princípios do DUA. Para tanto, a docente estudou o conteúdo a ser trabalhado com os alunos e depois buscou os recursos didáticos e as estratégias de ensino considerando as NEE identificadas entre seus alunos.

Identificamos neste plano de aula, que P4A planejou os três princípios do DUA e elaborou atividades que consideraram a necessidade da participação ativa dos alunos e os recursos que eles pudessem registrar por meio da escrita, do desenho e de palavras-chave o estudo realizado durante a aula.

Durante a elaboração deste planejamento, identificamos que P4A reconheceu que a aplicação do terceiro princípio (múltiplas formas de engajamento) está articulada aos dois primeiros (múltiplas formas de apresentação e múltiplas formas de ação e representação), pois exige a organização de atividades que considerem a participação ativa dos alunos.

Em detrimento da utilização restrita da escrita, P4A demonstrou neste plano de aula a preocupação com as dificuldades enfrentadas por seus alunos com NEE e propiciou formas diversas de ação e de expressão da aprendizagem de

seus alunos: oral, escrita, desenho e imagens. De tal modo, organizou momentos de atividades coletivas, em grupos e individuais por meio de um estudo de um mesmo conteúdo, variando estratégias de estudo para os alunos.

Como visualizado neste plano de aula, P4A considerou a indicação da proposta didática do DUA da construção de materiais didáticos que planificam o processo de aprendizagem dos conceitos de estudo, neste caso, o cartaz confeccionado pelos alunos com as adivinhas criadas em grupos. De acordo com Prais *et al* (2020, p. 97):

O processo de planificação dos conteúdos vislumbra: representações do conteúdo, a apropriação de conteúdos curriculares pelos alunos por meio da construção, da explicação e da exemplificação, além de promover a participação e o envolvimento dos alunos durante toda a realização da atividade proposta.

Assim, reconhecemos que a docente identificou que seus alunos são diferentes e apresentavam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, ao aplicar os princípios do DUA forneceu caminhos diversos para que eles pudessem escolher e atingir o objetivo traçado para a aula, como foi percebido na oportunidade de divisão de tarefas dentro dos grupos da 3ª etapa da aula.

Destacamos que P4A valorizou a explicação oral de alunos do conceito de estudo com o apoio visual do cartaz e dos objetos, valorizando a expressão da aprendizagem de modo escrito, esquematizado no cartaz e de forma oral a partir da explicação do conceito de estudo.

Nesse movimento formativo, percebemos que as dificuldades de P4A perduraram durante todo processo formativo. Inicialmente, apresentou dificuldades em relação ao domínio dos conteúdos, a organização curricular da turma e a identificação das NEE fizeram com que ela, como pesquisadora, reconhecesse que antes de apresentar a proposta do DUA, foi necessário trabalhar saberes didáticos e curriculares com a docente, perpassando pelos pressupostos inclusivos e, assim, iniciar a planificações dos princípios nos plano de aula e na prática pedagógica.

Desse modo, ressaltamos que, ao contrário das demais docentes, com P4A começamos as produções dos planos de aula voltados à implementação do DUA no segundo semestre, pois carecíamos de desenvolver requisitos importantes para o trabalho pedagógico em sala de aula. Ao longo do processo

formativo, este pressuposto nos fez repensar os encaminhamentos da pesquisa e retomar os conteúdos, a metodologia de ensino e a organização do planejamento de ensino, que a princípio não seriam contemplados no processo de formação colaborativa. No entanto, apesar das dificuldades percebidas ao longo do processo formativo, também identificamos que P4A evoluiu muito durante ele e prontamente frente aos questionamentos da pesquisadora apresentava sugestões criativas e adequadas para o planejamento das aulas e avaliações.

Com base nisso, P4A nos revelou ao longo de seu processo que a ideia de que os requisitos básicos como domínio de conteúdo e de elaboração de plano de aula quando não são adquiridos na formação inicial, eles devem ser revisitados na formação continuada.

iv) Desenvolvimento das estratégias formativas junto a P5A

P5A, licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Especial, tinha 38 anos de idade e 14 anos de experiência como professora supervisora, professora orientadora, coordenadora de CMEI e professora de classe comum na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No levantamento das necessidades formativas, P5A revelava resistência ao processo de inclusão e insegurança em relação ao processo de diferenciação pedagógica. Todavia, demonstrou em sala de aula, certa preocupação com o processo de aprendizagem, o trabalho cooperativo, o uso de estratégias diversificadas no ensino dos conteúdos. De tal modo, o percurso formativo com P5A consistiu em desvelar pressupostos inclusivos que já faziam parte de seu trabalho pedagógico e vislumbrar a implementação do DUA, a fim de promover conhecimentos curriculares e didáticos para desenvolver atividades pedagógicas que contemplassem as NEE de todos os seus alunos.

No episódio a seguir, tratamos do aspecto de acomodação dos alunos em sala de aula que é uma das estratégias que podem eliminar barreiras referentes ao processo de aprendizagem dos alunos, dentre eles os que possuem TDAH. No caso de PAEE11, P5A se queixava da distração da aluna e da necessidade de estar tirando dúvidas e auxiliando na organização dos materiais a serem utilizados na aula.

Episódio 48 - Participação colaborativa com P5A

Data: 15/05/2019

Envolvidos na situação: P5A, PAEE11 e P.

Situação: Após cantarem o hino, professora se dirige à porta da sala, enquanto os alunos a seguem e entram em fila dentro da sala de aula e se sentam. P5A: Não, hoje assim não vai dar, vamos ter que mudar. P5A diz: P tenho visto que a PAEE11 ali não dá ela se distrai muito, mas não sei onde colocá-la. Porque já tentei aqui na porta não dá, na outra não dá por causa da cortina. Aí tentei no fundo ficou pior. P diz: “Ótimo você estar pensando na melhor acomodação de seus alunos em sala, pois isso pode favorecer sim a inclusão, pois você poderá dar apoio durante as aulas. O que você acha de colocá-la sentada no meio? Na primeira carteira da terceira fileira e pode verificar na turma quais alunos são cooperativos e poderiam sentar próximo a ela, ao lado e atrás para auxiliá-la também”. P5A diz: “Nossa verdade, não tinha pensado nessa possibilidade e estaria mais próxima ao quadro também. Porque às vezes explico de novo, uso o quadro para desenhar alguma coisa e ela estaria mais perto para ajudá-la. E tem aqueles alunos que sim, são mais participativos, que gostam de ajudar. Nossa, a gente estuda lá, mas aqui na sala a gente fica meio perdida, mas essa situação mesmo ajudou bastante a pensar na sala sabe? Ela é uma aluna muito querida”. P conversa: “Sim, na realidade da sala de aula precisamos pensar com atenção, porque cada caso é um caso. Cada aluno tem suas necessidades, suas potencialidades, e você é muito atenciosa, tenho certeza que você irá favorecer muito a aprendizagem dela. Espero que essa acomodação ajude nesse sentido. Você acredita que irá auxiliar?”. P5A responde: Sim, e como. Contarei como será, no nosso encontro. E se precisar vamos ajustando a melhor maneira. PAEE11 diz: Prô, daqui dá para ver certinho seus desenhos. Eu gostei muito. A A5 pode me ajudar também né? P5A diz: “Aí que bom PAEE11. Sim, ela poderá te ajudar sim. A prô quer você estudando direito combinado?”. P2EE11 responde balançando a cabeça assertivamente. P5A: “P no caso da PAEE12 ela está interagindo bem ali, ela é maior, e gosta de sentar neste local, e aquele grupo perto dela, fez uma boa amizade com ela, ajuda, explica por enquanto vou deixar ela ali”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Neste caso, avaliamos uma intenção inclusiva de P5A em relação à acomodação mais adequada para PAEE11 em sala de aula, a fim de favorecer seu processo de aprendizagem. De tal modo, avaliamos junto à docente que o posicionamento da aluna é uma das estratégias que condizem com as práticas pedagógicas inclusivas com o auxílio de outros alunos, favorecendo a cooperação em sala de aula, que poderiam estar próximos à aluna e oferecendo ajuda durante a realização das atividades.

Selecionamos um episódio de uma prática reflexiva com P5A abordando as condições que, segundo ela, interferiam na possibilidade de planejar aulas mais adequadas à promoção da educação inclusiva.

Episódio 49 - Prática reflexiva com P5A – 09/05/2019

P: Qual foi importância do planejamento das atividades para a inclusão das meninas PAEE?

P5A: Super importante, mas confesso que eu ainda não sei direito o que fazer com a PAEE12, quais estratégias usar, condições para eu dar um apoio para ela. Sinto-me frustrada por isso. Olha e eu acho que se eu tivesse mais tempo para pensar a aula, conseguiria planejar melhor como realizar a atividade em sala, pensar nelas, pensar em todos, mas o que acaba acontecendo é que são tantas coisas, que fazendo da forma tradicional mesmo. Atividade e pronto.

P: Com certeza, o planejamento exige um tempo de nós e quando conseguimos dedicar esse tempo, conseguimos organizar melhor. Até sistematizar quais conteúdos precisam ser trabalhados, quais serão trabalhados, quais objetivos quero atingir e assim você organiza as atividades que irá

desenvolver e conseguimos selecionar materiais que podem oferecer suporte para aprendizagem, considerando as necessidades dela, mas que você pode usar na apresentação geral da aula para todos. O que você acha que limitou/facilitou o planejamento de suas aulas em uma perspectiva inclusiva? Você encontrou dificuldades/facilitadores para você desenvolver as atividades em sua prática de um modo inclusivo?

P5A: Facilita que penso que eu respeito o ritmo do aluno, agora o que dificulta é o número de alunos diante de uma necessidade de apoio maior para essas alunas, o cansaço às vezes dificulta também, outras vezes a falta de motivação dos alunos, ou até mesmo não ter um recurso mais palpável para mostrar a eles, porque os conteúdos do quinto ano são complexos e nem tudo temos em sala. Um exemplo na aula de Geografia falava que no sudeste há muita produção de bauxita, mas como queria mostrar para eles o que é: mas nem sempre a sala de vídeo está disponível, nem sempre o livro didático tem a foto e também como a gente vai ter acesso a isso. Queria ter um armário cheio dessas coisas para na hora poder retirar e mostrar pra eles para eles verem.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Visualizamos neste diálogo, que P5A destacou a falta de conhecimento neste momento das dificuldades e das potencialidades de suas alunas PAEE (PAEE11 e PAEE12). Além disso, indicou reflexão sobre o tempo para o planejamento de ensino, a quantidade de alunos na turma (27, sendo duas alunas PAEE) e a carência em recursos didáticos que possibilitassem o acesso à aprendizagem de conteúdos complexos e abstratos.

O episódio a seguir tratou do uso de recurso e de estratégia didática que tem como ponto de partida o reconhecimento de P5A com relação ao interesse de uma aluna PAEE.

Episódio 50 - Participação colaborativa com P5A

Data: 30/05/2019

Envolvidos na situação: P5A e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: Imigrantes (História) P5A pede pra que os alunos abram o livro de História na página 34 e diz que o conteúdo de estudo da aula será sobre imigrantes. Enquanto, os alunos se organizam com o material, pegam seus livros no armário, P5A se dirige até a P e pergunta: “P pensei em montar um mapa mental conforme for lendo com eles. Vou pedir para eles lerem, aí vou parando explicando a parte do texto e aí colocar a parte mais importantes no mapa ok? Você me ajuda com as meninas? P diz: “Claro, pode contar comigo”. P5A inicia a atividade e PAEE11 demonstra dúvida em qual cor usar. P auxilia para ela escolher uma cor e registra a ideia destacada do texto. P5A observa e diz: “Pessoal, vamos combinar assim. Vamos todos usar a mesma cor? O que vocês acham?”. A turma responde: “Vamos”. P diz: “Ótima ideia P5A, ela ama cores, ajudará a todos nós a organizar o mapa, além de ficar lindo né turma?”. P5A diz: “Viu estou aprendendo certinho lá no nosso estudo ((risos)).”

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Esta participação colaborativa nesta situação descrita acima, revelou o uso dos conhecimentos adquiridos por P5A nos estudos sobre a abordagem didática do DUA. Primeiramente, percebemos que P5A reconheceu o interesse da PAEE11 em cores, e a necessidade da apresentação conteúdo e a expressão de

sua aprendizagem ser feita por meio de esquemas, com o objetivo de sintetizar o conceito de estudo. Tais necessidades, apresentadas por PAEE12 demonstraram sua maior facilidade no entendimento por meio de esquemas do que somente com a leitura de texto.

Desse modo, avaliamos que a construção do mapa mental favoreceu essa sistematização das ideias principais destacadas a partir da leitura do texto, somado à organização com legenda de cores. Ao receber uma avaliação positiva de PAEE11, P5A avaliou que estava conseguindo aplicar em seu planejamento de ensino e em sua prática pedagógica os princípios do DUA, ao afirmar: *“Viu estou aprendendo certinho lá no nosso estudo”*.

Destacamos no Episódio 52, o dialogo reflexivo junto à P5A sobre o desenvolvimento de atividades no projeto cartas elaborado colaborativamente com a pesquisadora.

Episódio 51 - Prática reflexiva com P5A – 30/05/2019

P: E aí o que você achou da aula que você montou sobre Carta e também pronome de tratamento junto?

P5A: Então, essa aula nós planejamos juntas, né. Nossa você me ajudou bastante, e eles amaram. Foi muito legal até eu fiquei super animada na sala com eles. Primeiro, eu entreguei para eles um quadro contendo os pronomes e a quem se referem, depois entreguei fotos (uma para cada um) de pessoas para representar os pronomes, então tinha foto desde a Rainha Elizabete até a (nome da aluna) amiguinha do quarto A que quebrou o braço. Fiz um sorteio com eles das fotos, dos nomes. Aí fui mostrando quem era e eles foram escolhendo, falando qual pronome deveria ser utilizada ao falar com aquela pessoa. Depois, mostrei para eles um modelo de uma carta, aí vimos juntos a estrutura, cada um dos elementos, fui explicando cada um deles, eles também foram participando falando sobre, teve aluno falando que tem um monte de carta da mãe guardada em casa, outros falando que o tio escreve carta até hoje para os parentes dele que moram longe. Aí veio a parte mais legal, distribuí de novo as fotos e lancei o desafio para eles: agora vocês irão escrever uma carta para essa pessoa, não esqueçam que sempre tem um pronome de tratamento mais adequado. Nossa eles ficaram muito entusiasmados. Eu adorei. Foi muito bacana. Agora estou corrigindo as cartas e aí eles vão reescrever, e vamos enviar essas cartas. Vai ser muito legal. Espero que várias pessoas respondam.

P: Que bom esse retorno. Ajuda-nos a pensar nas atividades que podem auxiliar você em sala, no desempenho dos alunos nas atividades e também no desenvolvimento das atividades pelas alunas. Tanto para elas, que joia esse envolvimento deles durante a atividade. Penso que seu planejamento, sua organização, e o desenvolvimento da aula mostram que você se preocupou com a aprendizagem dos seus alunos. Fico feliz com seu retorno. Parabéns. Aí na aula você considerou o currículo escolar para escolha do conteúdo e delimitação do objetivo?

P5A: Obrigada, nossa muito obrigada. Estava precisando disso sabe. Sentir-me segura, me sentir melhor. Juro que estou tentando ser melhor para eles. Então, na padronização pede pronome de tratamento, gênero textual carta e produção de texto, aí uni os três. Em relação ao objetivo, dessa vez pensei assim, colocar um objetivo que o aluno pudesse me dar uma resposta de forma diferente. Por exemplo: descrever o que é uma carta. Então olha só esse objetivo ele pode atingir escrevendo, falando, mostrando em um exemplo de carta sabe. Aí assim acho que me ajuda a pensar mais no que é adaptação curricular. Na verdade algumas coisas é só adequar né, igual a gente conversou lá no ciclo de estudos, naquela atividade de Fotossíntese que você mostrou.

P: Certo, e os objetivos previstos para a aula foram atingidos pela turma e pelo aluno PAEE?

P5A: Sim, ainda estou corrigindo. Mas, olha saíram coisas muito legais. Coisas de vivência deles.

Pessoas conhecidas. Ficaram super animados. E acho que foi alcançar a todos nessa atividade. Vai ficar um trabalho bem legal. Mais legal ainda será quando quem recebeu a carta responder, principalmente pessoas aqui da escola e da cidade. No caso da PAEE11 ela não falou muito oralmente, mas a escrita, na hora de escrever ela fez do jeitinho dela mostrando que ela estava entendendo. Colocando opinião, e a professora da SRM também comentou dela comigo que ela também está se desenvolvendo bem lá. Escrevendo ideias. Frases. Agora a PAEE12 é mais falante, participou mais e teve mais dificuldade para escrever. Aí a revisão do texto dela está me dando mais trabalho, mas até chamei ela sabe. Lembra-se do feedback, chamei ela e mais um dois alunos, para eles lerem o que escreveram para eu entender a ideia. Aí os ajudei na reconstrução de umas duas frases que estavam mais difíceis de entender. Agora uma coisa que está acontecendo de novo, porque tinha dado uma parada, é a crise de riso da PAEE12. Ela deu uma crise de riso que tive que pedir para sair da sala para beber uma água, ir ao banheiro.

P: Com relação a esse processo reflexivo sobre suas aulas contribuiu para pensar/mudar sua prática docente em relação à inclusão do aluno PAEE?

P5A: Sim, tem me ajudado muito. E no planejamento também é claro (risos). Ajuda bastante. Na semana passada do grupo fiquei pensando nas nossas conversas. O quanto a gente precisa organizar nossa aula. Dá trabalho viu. Mas olha quando a gente pensa diferente, pensa em algo bem planejadinho, mesmo que acontece algum imprevisto, você muda o dia da aula, já está ali sabe uma sequência, como posso trabalhar o conteúdo, isso ajuda tanto. E olha principalmente no caso lá das ordens e classes dos números, esse da carta e teve do relógio que mostrei para você aquele dia. Nossa, como as alunas PAEE participaram. Vejo até que a turma respeita mais a PAEE11. Porque ela não é fácil, precisa ter paciência. Porque ela faz muita pergunta, e muitas vezes perguntas que para eles é desnecessária.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Primeiramente, avaliamos que a P5A se preocupou com o processo de aprendizagem de todos seus alunos, ao atentar-se para suas dificuldades e perceber as lacunas referentes aos conhecimentos prévios sobre o conteúdo de pronome de tratamento e a linguagem escrita.

Nessa prática reflexiva, P5A revela sua implementação dos princípios do DUA em sala de aula considerando as estratégias (vivência com o conteúdo por meio da relação entre pessoa e pronome de tratamento, apresentação do conteúdo a partir de ação propositiva e associativa de foto/legenda, escrita de carta empregando pronome de tratamento) e os recursos didáticos (fichas com fotografias de pessoas, legendas digitadas e impressas com pronomes de tratamento, exemplo de carta) que puderam favorecer o ensino do conteúdo. A docente com base na proposta didática do DUA e considerando as sugestões de estratégias de ensino e de confecção de recurso pela pesquisadora em sala de aula, organizou a aula contemplando atividades que promoveram o envolvimento e o engajamento dos alunos durante a aula, em especial, destacamos o uso do apoio e suporte individual oferecido a todos os alunos, incentivo a cooperação entre os colegas de turma e o encorajamento verbal como mobilizar de ações pelos estudantes.

Ao longo deste episódio, percebemos que P5A apontou diversas reflexões importantes sobre seu trabalho pedagógico. Primeiramente, destacamos que, em relação à aplicação dos princípios do DUA, teve a iniciativa de oferecer aos alunos mais uma opção para perceberem o conteúdo de estudo que foi apoio visual para explicação do conteúdo, bem como, a vivência prática com o conceito de pronome de tratamento e de gênero textual - carta utilizando fotos de personalidades atuantes no âmbito político, educacional, cultural e jornalístico do município, para que os alunos, durante a atividade, problematizassem qual legenda (pronome de tratamento) seria o mais adequado para se referir àquela pessoa e um modelo de carta.

Esta organização de ensino e prática pedagógica pode ser percebida no relato *“Aí veio a parte mais legal, distribuí de novo as fotos e lancei o desafio para eles: agora vocês irão escrever uma carta para essa pessoa, não esqueçam que sempre tem um pronome de tratamento mais adequado”*.

Como definido por Heredero (2018, p. 3), o planejamento inclusivo perpassa pela necessidade de estabelecer a utilidade e a aplicabilidade dos conteúdos ou conceito no contexto do aluno. Assim, conforme a proposta do DUA no momento de apresentação do conteúdo e nas atividades, percebemos que, em sua prática pedagógica, a professora colaboradora promoveu essa aproximação com a utilidade do conteúdo da aula, ou seja, a vivência na prática social do aluno.

Notamos ainda neste episódio, um exemplo de que no contexto escolar o apoio e o reconhecimento profissional favorecem a segurança e a valorização da prática pedagógica.

Deparamo-nos nesta prática reflexiva com uma docente desmotivada e insegura diante dos desafios que estava enfrentando para a avaliação das NEE de seus alunos, principalmente em relação às necessidades da PAEE11. De tal modo, acreditamos que a reflexão perpassa por valorizar o empenho e o comprometimento a fim de criar laços de efetiva colaboração com a docente e com seu trabalho pedagógico.

O pressuposto de colaboração com o trabalho pedagógico na promoção da educação inclusiva utilizado nesta prática reflexiva nos faz perceber a importância do apoio e do suporte aos professores, principalmente em relação a este tipo de valorização e reconhecimento, exemplificado pela declaração de P5A:

“Obrigada, nossa muito obrigada. Estava precisando disso sabe. Sentir-me segura, me sentir melhor. Juro que estou tentando ser melhor para eles”.

Acentuamos que P5A nesta oportunidade relatou a importância das práticas reflexivas para sua formação continuada, ao afirmar que, *“toda que vez que tenho esse tempo para parar, conversar com alguém, nos faz refletir em tanta coisa sabe”.*

Todavia, ponderamos que essa conversa indicada pela docente precisava estar fundamentada em abordagens didáticas que pudessem favorecer o entendimento e o aprimoramento de sua ação. Destarte, acreditamos que essa nossa preocupação foi primordial durante as práticas reflexivas para que não resultassem em conversas soltas ou sem reflexão sobre a ação, consequentemente resultando em uma ação sem reflexão.

No próximo episódio, a participação colaborativa foi referente ao processo de reclassificação da aluna PAEE12 questionado por P5A.

Episódio 52 - Participação colaborativa com P5A

Data: 07/08/2019

Envolvidos na situação: P5A e P.

Situação: Em sala de aula. Conteúdo: ordem e classes dos números. P5A se dirige até a carteira de PAEE12 e pergunta: “PAEE12 você está conseguindo fazer? Quer ajuda? PAEE12 responde: “Prô, aqui no número coloca ele aqui, mas eu não sei esse aqui. Começar pela unidade. O que é?” P5A explica: “Olha a unidade é o último número, lembra das casinhas que a prô desenhou no quadro. E como se a gente estivesse escrevendo o número ao contrário do último até chegar lá no primeiro, colocando cada um na sua casinha ok?” E sai e se dirige até a P e diz: “P deixa eu aproveitar que você está aqui. Você viu a dúvida da PAEE12 é uma dúvida antes desse conteúdo, eu sinto que ela está na turma errada sabe? Não era para ela ter vindo para essa turma”. P questiona: “Mas, onde você acha que ela deveria estar?”. P5A diz: “Assim, do que já estudamos sabe, não tenho dúvida de que a melhor coisa foi terem tirado ela da APAE, com certeza. Mas, a classificação dela para cá, não sei quem fez, como foi feito. Porém, dá para ver que faltam conteúdos anteriores para ela. Se ela tivesse no quarto ano acho que ela conseguiria sabe? Não é uma questão de não aprender, é que ela não aprendeu conteúdos antes de estar aqui no quinto ano, entende?” P diz: “Claro que te entendo. Fico muito feliz por ouvir isso de você. Primeiro precisamos pensar que a reclassificação dela foi realmente um ponto positivo para inclusão não é mesmo? E depois avaliarmos como foi o processo. Considerando sua pergunta, isso pode acontecer sim, de uma avaliação fora de contexto, e assim, acabou acarretando nessa situação que você está avaliando hoje de que seria adequado para ela, estar no quarto ano. Vamos perguntar para PS e a PO, como é feito o processo aqui na cidade?” P5A diz: “Vamos, quero conhecer como funciona. Sei que avaliar é muito complexo, mas acho que seria interessante repensar sabe?” P sugere: “Aproveitando P5A, gostaria de sugerir para você um material para registrar os números. Primeiro, você poderia pedir aos alunos pesquisarem um número “grandão” como eles dizem, como prêmio da loteria, aquelas placas do governo sobre valor gasto na obra, recape asfáltico, construção de escola, entre outros. E trazerem esse número. Depois registrar com eles esse número nesse material que é reutilizável, com plástico, bem simples, mas que pode ajudar nessa internalização sobre ordem e classe dos números”. P5A diz “Ai, quero sim, toda turma está tendo bastante dificuldade. Não tinha pensado nessa questão da pesquisa número, Perfeito. Bem contextualizado. Já até sei o que fazer. Obrigada”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Primeiramente, avaliamos que a P5A se preocupou com o processo de aprendizagem da aluna, ao atentar-se para suas dificuldades e perceber as lacunas referente aos conhecimentos prévios que ela não possuía. P5A avaliou as condições de (des)favorecimento de sua inclusão na turma de quinto ano do ensino fundamental, percebendo que seus conhecimentos são equivalentes a turma de quarto ano. Assim, a professora colaboradora questionou como seria feito este processo e que a avaliação poderia ter sido realizada de modo a não considerar todo o contexto da estudante, resultando em uma reclassificação inadequada e acarretando em prejuízo ao seu processo de inclusão.

Nessa situação vivenciada em sala de aula com P5A nos mobilizou a sugerir estratégias e recursos didáticos que pudessem favorecer o ensino do conteúdo. A docente, considerando as sugestões de estratégias de ensino e de confecção de recurso, organizou outra aula referente ao conteúdo contemplando o uso do material visualizado na imagem a seguir.

Figura 23 - Material didático: ordens e classes – P5A

ORDENS			E			CLASSES		
Classe das milharas			Classe das milhares			Classe das unidades		
10 ⁰ ordem	10 ¹ ordem	10 ² ordem	10 ³ ordem	10 ⁴ ordem	10 ⁵ ordem	10 ⁶ ordem	10 ⁷ ordem	10 ⁸ ordem

Fonte: Notas de campo com registros de fotos (2019)

Após aplicação do plano de aula subsidiado pelo DUA, P5A observou que os discentes pesquisaram valores: prêmio da loteria, placas governamentais de divulgação de valores de investimentos em obras públicas. De tal modo, P5A declarou que:

P5A: P olha na aula as meninas ((referindo-se a PAEE12 e PAEE12)) me surpreenderam até fazendo críticas, ‘nossa é muito dinheiro prô. Será que é tão caro assim mesmo?’, e aí percebi que os outros alunos estavam muito mecânicos na outra aula sabe. Desse jeito, achei que mesmo tendo o registro que é necessário, a história do número sabe? De onde ele veio, fez que todos os alunos na sala entendessem melhor a ideia de ordens e classes, tipo tamanho do número, valor gasto com aquilo. Até assim, deu para dar uma recuperada com a PAEE12 referente à unidade, dezena e centena sabe? Porque é um material que dá para apagar e usar quantas vezes for preciso, fiquei com ela um pouco registrando números pequenos, a idade dela, a minha, depois a minha e a dela junto. E depois ela nós fomos registrando esses números maiores, fez mais sentido para ela.

A partir da declaração de P5A percebemos que, além de identificar as dificuldades da aluna, ela propiciou suporte ao seu processo de aprendizagem e utilizou números significativos como a idade da aluna e a sua própria idade, que de certa forma são aspectos práticos da aplicação dos conteúdos. Além dos aspectos didáticos que envolvem a abordagem do DUA, essa atividade e prática pedagógica de P5A demonstra uma atitude inclusiva referente às NEE da estudante.

No próximo episódio, apresentamos um diálogo com P5A sobre o uso da pesquisa e da elaboração de material didático pelo aluno em atividade extraclasse.

Episódio 53 - Planejamento colaborativo com P5A

P5A: P queria aproveitar para tirar uma dúvida. Nessa aula aqui, sobre células ok? Ciências. Escrevi aqui, uso do livro, tem bastantes imagens lá, montaríamos um mapa mental com as ideias do texto, e tal, tem mais coisas, mas minha dúvida é: depois de estudar em sala, quero pedir para eles montarem em casa uma célula, usando recursos diversos, podendo ser massinha, desenho mesmo à mão, tampinha de garrafa, papelão, o que eles verem pela frente, aqui da escola foi dar algumas opções mesmo. Aí, essa atividade para eles fazerem em casa. Posso contar aqui no plano que é uma forma de ação e representação, e uma estratégia para o engajamento mesmo não sendo uma atividade na sala?

P: Claro que sim. A aula não é somente dentro da sala, entre quatro paredes, não é mesmo? Toda atividade faz parte do seu ensino e da aprendizagem do aluno. E essa atividade é muito interesse irá mobilizar aos alunos a buscarem recursos para representarem uma célula, o que eles estudaram na sala.

P5A: Sim, pensei nisso sabe. Eles pedem mais do que na sala, e eles gostam dessas coisas feitas por eles.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

P5A demonstrou neste momento de planejamento colaborativo que estava considerando os princípios do DUA para elaborar suas aulas, identificado no relato: *“Posso contar aqui no plano que é uma forma de ação e representação, e uma estratégia para o engajamento mesmo não sendo uma atividade na sala?”*.

Somado a isso, a docente revelou estar considerando subsídios inclusivos para sua prática pedagógica percebendo as características da turma e favorecendo por meio de atividades que despertem o interesse e o engajamento os alunos, ao declarar que *“Eles pedem mais do que na sala, e eles gostam dessas coisas feitas por eles”*.

A seguir apresentamos imagens dos materiais que foram produzidos pelos alunos do 5º ano sob orientação de P5A a partir da aplicação do plano de aula referido no Episódio 53.

Figura 24 – Atividade com a representação de células



Fonte: Atividades realizadas pelos alunos do 5º ano sob orientação de P5A (2019)

A seguir, apresentamos a participação colaborativa junto à P5A, na qual foram discutidas sugestões sobre estratégias e encaminhamentos para a realização de verificação da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Episódio 54 - Participação colaborativa com P5A

Data: 24/10/2019

Envolvidos na situação: P5A, PAP e P.

Situação: Na sala de aula. P5A pede para que os alunos sentem-se em seus lugares e que peguem o caderno de Língua Portuguesa. PAP está sentada próxima a PAEE11 e auxilia na organização do material sobre a carteira. PAEE11 pergunta: “Prô, eu estudei bastante”. P5A responde: “Ai que bom, tenho certeza que você irá arrasar na prova. Turma agora a prô vai tirar dúvida com vocês sobre o que vai cair na avaliação ok?”. P5A responde às dúvidas dos alunos, usando o quadro para registrar exemplos e usa o método das boquinhinhas para explicar a separar sílabas e identificação de hiato, ditongo e tritongo. PAP repete as explicações da P5A para PAEE11 quando julga necessário. Após revisão dos conteúdos, P5A diz: “Agora a prô, quer que vocês guardem o caderno, e deixem em cima da mesa apenas lápis, caneta e borracha, ok? E, olha, a prô tem certeza de que vocês aprenderam esse conteúdo, e sei que vocês vão se dedicar a responder certinho tudo que vocês sabem, combinado?”. PAEE11 e PAEE12 organizam o material sem auxílio. P5A diz para P: “Olha, hoje só quero a ajuda de vocês, se eu estiver ocupada com outro aluno e outro tiver dúvida. Mas vou ler a prova com eles. E quero vê-los tentando fazer sozinhos. P5A diz: olha vou tentar hoje fazer aquilo que estudamos sobre o DUA sabe, mesmo que seja apenas nessa situação quero ver se consigo sabe”. P diz: “Claro P5A. Sinto você muito segura. Que bacana ver isso, essa parceria com a PAP”. PAP diz: “Acho que a PAEE11 vai bem, ela está bem calma e organizada hoje. Nem vou ficar muito perto. Vamos ver como ela se sai”.

Fonte: Nota de campo da pesquisadora (2019)

Sublinhamos deste episódio a postura da docente em implementar em sua prática pedagógica conhecimentos adquiridos no programa de formação colaborativa proposto neste estudo. Quando P5A diz: *“Olha, hoje só quero a ajuda de vocês, se eu estiver ocupada com outro aluno e outro tiver dúvida”*, esclarecemos que a princípio possa parecer não querer ajuda tanto da pesquisadora quanto de PAP e negligenciar o direito dos alunos ao apoio à sua aprendizagem, no entanto a postura da docente tem outra conotação. A prática apresentada neste episódio revela sua intenção inclusiva de perceber que seus alunos não necessitavam de apoio permanente, mas sim de suporte apenas quando necessário. Tal pressuposto indica que P5A entendeu qualitativamente a importância de desenvolver a autonomia em seus alunos, em especial, as estudantes PAEE (PAEE11 e PAEE12) que neste momento tinham apresentado a necessidade de apoio e de suporte de modo intermitente.

Somado isso, destacamos o uso do encorajamento verbal no momento da realização de provas *“Ai que bom, tenho certeza que você irá arrasar na prova”*, a retomada dos conteúdos e esclarecimentos de dúvidas, o uso de

esquemas para ajudar os alunos no estudo, a orientação e o suporte aos alunos em relação à organização do material sobre a carteira. Além disso, percebemos o trabalho colaborativo com PAP - *“Acho que a PAEE11 vai bem, ela está bem calma e organizada hoje. Nem vou ficar muito perto. Vamos ver como ela se sai”*. - que revelou que ambas tinham percebido o papel do professor de apoio e a promoção de sua autonomia na realização das atividades.

Ainda neste aspecto de análise, evidenciamos um episódio da participação colaborativa com P5A.

Episódio 55 - Participação colaborativa com P5A

Data: 24/09/2019

Envolvidos na situação: P5A, PD e P.

Situação: Em sala de aula. P5A está na sala conversando com os alunos. P chega à porta e pede licença e diz: Bom dia, pessoal? Como vocês estão?”. A turma responde. PAEE11 diz: “Oi prô. Tem carta hoje?”. P diz: “Pessoal, tem carta hoje”. A turma bate palmas e pergunta: quem? Quem?”. P diz: “Mas essa carta não está aqui comigo. Porque tem uma pessoa ali fora que veio trazer pessoalmente sua carta. Vocês querem ver?” A turma responde e voz alta: “SIM”. P5A Diz: “Nossa gente quem será que é? Ai, estou ansiosa!”. A vice-prefeita da cidade, assessora de comunicação da prefeitura e PD entram na sala. PD diz: “Oi turma, vocês sabem quem é esta mulher?”. A5 diz: “Sim, é a (nome). P5A cumprimenta a vice-prefeita e comenta: “Que prazer recebê-la aqui. Gente, é a nossa vice-prefeita”. Vice-prefeita diz: “Aí criança. Ai que alegria ver vocês. Vim aqui para dar um abraço em uma menina que mandou uma carta linda. E vim responder pessoalmente a carta dela. Fiquei muito feliz A6 de receber sua carta”. Vice-prefeita se aproxima de A6, as duas se abraçam, e a turma bate palmas. P diz para P5A: “Parabéns pelo seu trabalho com os alunos. Olha que bacana esse momento com os alunos”. PAEE11 diz: “Prô, ela veio aqui ver a gente”. P5A responde: “Sim, meu amor. Muito legal né. P Estou sem palavras. Você vê a alegria que está sendo esse momento”. Vice-prefeita comenta sobre a carta e responde a questões dos alunos.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Neste episódio evidenciamos mais uma proposta de projeto integrado desenvolvido por uma docente da escola participante desta pesquisa, visando aplicar os princípios do DUA. A construção do projeto, que contou com a colaboração da pesquisadora, partiu da necessidade de promover uma atividade significativa entre uso dos pronomes, sentido da escrita e a escrita do gênero textual carta.

Contando com o apoio da gestão escolar (PD) e equipe pedagógica (PS, PO), P5A desenvolveu um projeto promovendo o envolvimento de profissionais do município atuantes na área política, comercial, religiosa e cultural. De tal modo, percebemos que as atividades deste projeto favoreceram o envolvimento dos alunos, contextualização dos conteúdos, vivência prática com os conceitos de estudo, parceira com diversas áreas da sociedade civil e as visitas à escola deram

visibilidade para as atividades desenvolvidas no projeto e na escola pela imprensa da cidade.

No último episódio extraído das práticas reflexivas de P5A, sublinhamos o trabalho colaborativo com PAP em apoio a aprendizagem na classe comum.

Episódio 56 - Prática reflexiva com P5A – 12/09/2019

P5A: Então lembra que comentei com você que os alunos estavam irritados com PAEE12, melhorou muito, nessa atividade mesmo você viu que ela participou e eles a deixaram falar, ouviram ela. Porque olha estava bem difícil lidar com isso em sala. Acho que cooperação nessa atividade foi mais coletiva né, todos falando, colocando suas ideias, vendo onde errou. E a PAP colabora muito viu?

P: Percebi que na turma tem bastante esse perfil de colaboração entre eles, terminam a atividade já querem ajudar outro colega, é interessante você aproveitar esse espírito cooperativo entre eles. E também veja como você pode organizar colegas que possam também auxiliar a PAEE11 e a PAEE12 quando for necessário. E até mesmo verificar em alguns momentos quando ela também podem auxiliar você, outros colegas, desde a entrega de atividades, e recorte de atividade, e auxílio na colagem da atividade e aos poucos auxiliando onde na realização de uma atividade mesmo. Aos poucos você, a partir desses momentos está com elas mais próximas, está orientando, elas estão participando da aula, auxiliando você e os alunos percebem segurança de que você confia nelas para ajudá-la. E assim, nessa aula, qual foi importância do planejamento das atividades para a inclusão do(s) aluno(s) PAEE?

P5A: Você me falou algo importante sabe. Preciso confiar nelas, às vezes tenho medo de pedir para elas. Gerar algum tumulto na sala, mas na verdade desde as pequenas coisas preciso promover essas participação delas, e aí aumentando, mostrando para os alunos que elas também podem. E nossa, elas não têm tanta dificuldade assim sabe. Nossa essas coisas que incluem, né. E sobre o planejamento. Importante né, acho que ainda não conheço bem as aulas. Falta um pouco ainda ver sobre elas, os outros alunos também para organizar melhor a aula. Então nessa aula, a PAP me ajudou sabe a fazer de maneira coletiva. Ajudou no meu planejamento, na hora da prática em sala. Assim consegui atender a todos, mas é claro também preciso pensar em dar um retorno para eles chamando um de cada vez na minha mesa. Mas como são muitos, preciso pensar sempre certinho porque enquanto estou fazendo isso, preciso dar uma atividade que eles possam ir fazendo sem a minha orientação ali em cima deles. Então assim, estou tentando né. É bem difícil lidar. Então queria fazer mais coisas diferenciadas, mais recursos, mas são 27 alunos. é difícil, o tempo que leva para organizar tudo, espaço na sala para às vezes organizá-los de uma maneira diferente. Mas eu quero sim, quero sua ajuda, é que às vezes gosto de planejar em casa muita coisa. Mas, vou me organizar melhor para daí pensar lá e aqui montarmos alguma coisa juntas. Então acho que fazer atividades diferenciadas ao invés de apenas sabe passar no quadro, explicar e passar na prova eles não retém muito. Tem que ter atividades mais significativas, estou buscando fazer isso sabe. Por que lembra que conversamos algumas coisas são legais para todos, mas há outras que são essenciais para as duas. Então, preciso ajustar isso nas minhas aulas. Principalmente na organização de atividades assim, mais significativas, que envolvem prática. Ah e também queria ver com você mais coisas de estratégias, que a gente pode ir tentando na sala para ver o desempenho delas, sei lá orientações mesmo.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Nesta prática reflexiva, destacamos a análise de P5A no trabalho colaborativo com PAP ao dizer que “*PAP me ajudou sabe a fazer de maneira coletiva. Ajudou no meu planejamento, na hora da prática em sala, sabe?*”. Esse relato expressou o sentido do trabalho de apoio à aprendizagem em sala de aula, a fim de promover a inclusão. Fruto do envolvimento e de comprometimento de ambas

com a educação inclusiva, reconhecemos o trabalho colaborativo entre estas professoras colaboradoras na prática pedagógica, exemplificando que professores especialistas e professores capacitados podem e devem agir de modo cooperativo na promoção da educação inclusiva.

No próximo episódio, expomos um diálogo durante a construção de um plano de aula com P5A.

Episódio 57 - Planejamento colaborativo com P5A – 07/06/2019

P5A: Olha, nessa aula aqui, eu e a PAP estamos pensando em atividades em grupo. Está difícil com ela (PAEE11), mas precisamos investir nisso não é mesmo?

P: Sim, isso é importante.

P5A: Falei com a PSRM que a está atendendo, que ela está se desenvolvendo bem nos encontros em grupo. São quatro no dia. Na sala pensei em montar grupo assim, com quatro no máximo. Ai depois a vejo à tarde né, conversamos sobre ela, como está indo.

P: Que bacana que estão conversando com frequência é importante para o trabalho que ambas desenvolvem que com ela.

P5A: Preciso né? Porque olha dá até suador (risos), não é fácil. Para traçar os caminhos, precisamos conversar.



Fonte: Notas de campo da pesquisadora (2019)

Percebemos neste episódio que o processo de avaliação das NEE de PAEE11 estava sendo considerado em múltiplos aspectos, principalmente no que tange à troca de informações sobre o desempenho da aluna em sala junto a PAP e na SRM – T1 com PSRM. E neste movimento educativo P5A traçou novos encaminhamentos para promover a inclusão da estudante.

Sublinhamos o relato de P5A quando afirma “*Para traçar os caminhos, precisamos conversar*”, este posicionamento revela a importância da troca de ideias entre pares e da escuta entre a professora e a pesquisadora, de modo colaborativo, que favorecem o desenvolvimento profissional e condiz com estratégia formativa que surte efeito de mudança na prática docente como identificado com P5A e que pode ser estendido essa constatação a todas as demais professoras colaboradoras da pesquisa.

No Plano de aula 4, apresentamos a aplicação dos princípios do DUA em colaboração com P5A a respeito do conteúdo do sistema respiratório na disciplina de Ciências.

Plano de aula 4 - Planejamento colaborativo com P5A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P5A		Data: 17/10/2019
Turma: 5º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 2 (DI, TEA – TDAH – DI) Alunos APA: 0	Nº de alunos: 27
Conteúdo: Sistema respiratório		
Disciplina: Ciências		
Objetivo(s) Específico(s): - Identificar os órgãos constituintes do sistema respiratório; - Demonstrar compreensão do mecanismo inerente à respiração; - Explicar como se dão as trocas gasosas em nível dos alvéolos pulmonares.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias.	
<p>1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).</p>	<p>Com os alunos organizados em duplas, escreva no quadro: Os pulmões e trocas gasosas. Leitura do título para os alunos e instigá-los a refletir sobre o tema da aula. Orientação de que irão investigar como funciona a respiração.</p> <p>Em seguida, o questionamento: Podemos comparar a respiração com o movimento de encher e esvaziar balões? Por quê?</p> <p>É esperado que eles estabeleçam relações entre os balões e os pulmões. Os pulmões funcionam como balões de ar, enchendo de oxigênio na inspiração e esvaziando ao expulsar o gás carbônico, na expiração. Não adiante essa informação para os alunos. Permita que levantem hipóteses e diga que essas hipóteses serão confirmadas, no decorrer da aula.</p>	
<p>2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).</p>	<p>Com os alunos dispostos em forma de “U”, análise com eles das imagens abaixo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Ana está enchendo balões para sua festa de aniversário.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Já Pedro está fazendo bolhas em seu suco.</p> </div> </div> <p>Fonte: Carvalho (2019).</p> <p>Questionamento: o que há de comum nas ações realizadas pelas duas crianças? De onde vem o ar que elas utilizam nessas duas atividades? Que outras atividades podemos fazer utilizando esse momento de tipo de ar?</p>	

	<p>Orientações: Este contexto levará os alunos a refletir sobre algumas atividades que fazemos utilizando o ar proveniente dos pulmões. Deixe que pensem a respeito e que apresentem hipóteses sobre de onde e como surge o ar que utilizamos em tais ações. Deixe que os próprios alunos julguem as hipóteses dos colegas, avaliando a pertinência lógica de tais hipóteses. Permita que citem outras atividades realizadas com o ar vindo dos pulmões como: soprar uma comida quente para esfriá-la, soprar um cata-vento, assobiar, soprar um móvel empoeirado etc. Pergunte também sobre brincadeiras que possam ser realizadas com o ar vindo de dentro de nós. A seguir, apresentamos algumas dicas de brincadeiras que podem ser realizadas para proporcionar aos alunos em outro momento, ou antes de continuar os próximos passos da aula, caso disponha de 20 ou 30 minutos a mais. Essas brincadeiras visam permitir que os estudantes percebam a existência de um tipo de ar que sai de nosso organismo:</p> <p>Brincadeira 1: Bolhas de sabão. Soltarão bolhas soprando um círculo de arame anteriormente imerso em detergente. Pergunte: Como surgiram as bolhas?</p> <p>Brincadeira 2: Futebol de sopro. O professor confecciona um mini campo de futebol (use papelão, cartolina, canudos e muita imaginação). Uma bolinha de isopor será utilizada como bola do jogo. As crianças soprarão a bolinha na intenção de alcançarem o gol. Pergunte: O que moveu a bolinha?</p> <p>Brincadeira 3: Estourando balões. Os alunos competem para ver quem estoura um balão primeiro, enchendo-o com a boca.</p> <p>Brincadeira 4: Corrida no copo com água. O professor monta um circuito com oito copos descartáveis cheios de água dispostos em uma fila, um encostado ao outro. Coloca uma bolinha de plástico ou de isopor no primeiro copo e os alunos precisam soprá-la até chegar ao último copo. Ganha aquele que chegar primeiro.</p>
<p>3ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).</p>	<p>Após as brincadeiras, problematização: para onde vai o ar que retiramos do ambiente e de onde vem o ar que liberamos na respiração?</p> <p>Orientações: após perceberem que existe um ar que sai de nosso organismo, chegou a hora de incentivá-los a pensar sobre o fenômeno da respiração. Peça para os estudantes lerem a questão disparadora e pergunte a eles:</p> <p>O ar que retiramos do ambiente é o mesmo que liberamos na respiração? Há diferença entre esses dois tipos de ar?</p> <p>Anúncio de que as atividades a seguir ajudarão a descobrir isso e outras coisas interessantes sobre a respiração.</p>
<p>4ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o</p>	<p>Proposição aos alunos organizados em grupos: cada grupo irá buscar mais informações sobre o processo respiratório. Assista ao vídeo e façam anotações que ajudem a responder às perguntas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como chama o movimento de retirada do ar do ambiente? - Para onde vai o ar que retiramos do ambiente na respiração? Para que ele serve? - O que esse ar tem de importante? - Como se chama o movimento de retirada de ar de dentro do nosso

interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).

corpo?

- De onde vem o ar que soltamos pela boca?
- O que tem nesse ar que precisamos eliminá-lo?
- Como os alvéolos pulmonares participam do processo de respiração?

Orientações: O vídeo será assistido na biblioteca com todos os alunos (verificar as sugestões abaixo).

Sugestão 1: <https://www.youtube.com/watch?v=poqKMmSH3NE>

Sugestão 2: https://www.youtube.com/watch?v=o3K_XKf7Pds

Sugestão 3: <https://youtu.be/sQU4LVJr7TI>

Após isso, será disponibilizado aos alunos o livro didático de Ciências e um material impresso. Ambos devem apresentar os conceitos-chave de estudos, imagens ilustrativas e esquemas que exemplificam o processo de respiração.

Sistema Respiratório

O ar é um elemento indispensável à vida na Terra. Tal como quase todos os seres vivos, nós respiramos para obter um gás que nos é precioso, o **oxigênio**. O ar entra e sai do nosso organismo por meio de movimentos respiratórios. A todo momento, os pulmões estão enchendo de ar e esvaziando, como se fosse uma bexiga de festa, movimentos que se repetem inúmeras vezes durante nossa vida.



Os **movimentos respiratórios (inspiração e expiração)** permitem a ventilação pulmonar, necessária à renovação do oxigênio, no interior dos pulmões.

As funções do sistema respiratório são:

- > **Levar ar para dentro do corpo, retirar oxigênio e transferi-lo para o sangue**, que se encarrega de o distribuir por todas as partes do corpo.
- > **Expulsar do nosso corpo o dióxido de carbono**, também conhecido como gás carbônico.

O ar expirado contém maior quantidade de dióxido de carbono e vapor de água (é mais úmido) e é geralmente mais quente do que o ar inspirado. As diferenças de composição entre o ar inspirado e o ar expirado resulta de um processo de trocas gasosas. Quando o ar inspirado chega aos alvéolos pulmonares, parte do oxigênio que ele contém passa para o sangue. Já o dióxido de carbono e o vapor de água que o sangue transporta passam para os alvéolos.

Órgãos do sistema respiratório



Fossas nasais - Duas cavidades situadas no interior do nariz. A função das fossas nasais é filtrar o ar (retirar-lhe as impurezas), aquecê-lo e umedecê-lo.

Faringe - Canal que faz a ligação entre as fossas nasais e a laringe. Também faz parte do sistema digestório.

Laringe - Órgão que se comunica com a traqueia e onde se encontram as cordas vocais, que vibram quando o ar passa, produzindo sons. A entrada da laringe é fechada pela epiglote, evitando que os alimentos se introduzam nas vias respiratórias.

**do conteúdo (Princípio 1 do DUA);
Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA);
Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).**

Orientações: de posse das anotações, compartilhamento das descobertas realizadas por cada grupo com a turma. Leitura de questão por questão e pedido aos os grupos que se alternem, apresentando conclusões.

Sistematização: impressão e depois entrega aos alunos da atividade a seguir para elaboração de um painel individual:

	Entrada de ar	Saída de ar
Nome do movimento		
Para onde vai/de onde vem		
Sai/entra mais quente ou mais frio e por que		
Gás presente em maior quantidade		
Como participam os alvéolos pulmonares		

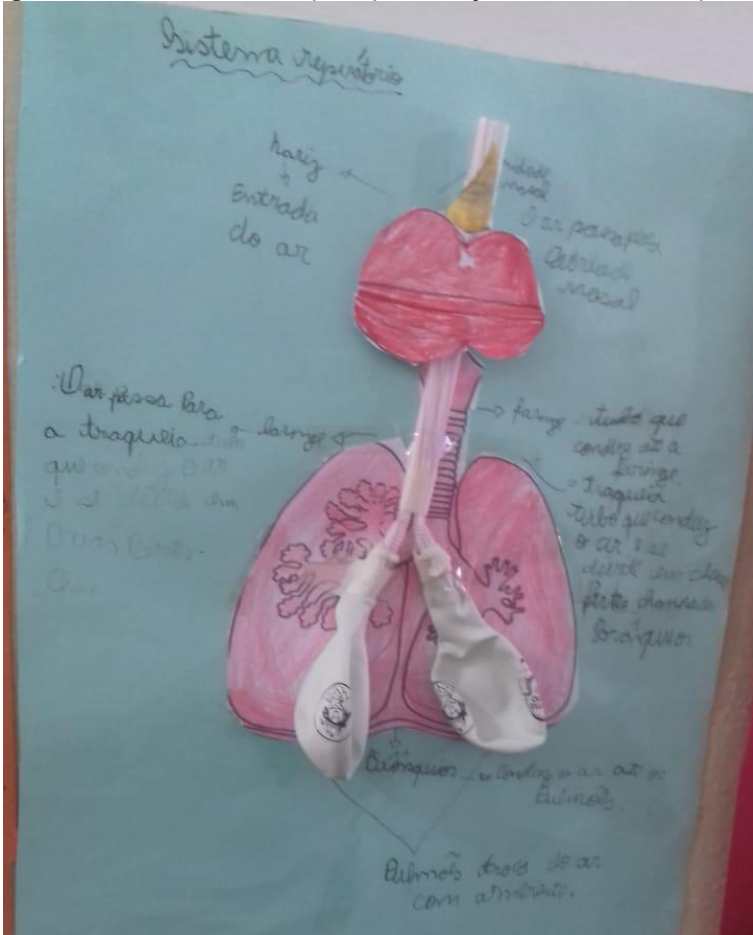
Orientações: Após os alunos completarem a etapa anterior, leitura do painel pronto e verificação se está de acordo com o que foi aprendido durante a aula.

Grupo 1: Escrita do nome de cada movimento respiratório. Inspiração (entrada de ar) e expiração (saída de ar).

Grupo 2: informação de que o ar que entra no organismo vem do ambiente e vai para todas as partes do corpo para ajudar na geração de energia. Já o ar que sai do organismo vem do corpo como resultado do processo de geração de energia e vai ser liberado no ambiente.

Grupo 3: Informação de que, na inspiração, o ar entra mais frio em relação ao ar que sai, porque está no ambiente e, portanto, possui a temperatura do ambiente e, na expiração, o ar sai mais quente em relação ao ar que entra porque absorve o calor do corpo. Deixe claro que o julgamento sobre ser frio ou quente é relativo, uma vez que o ar do ambiente pode ser considerado frio em relação ao ar da expiração, mas pode ser considerado quente em relação ao ar presente em um congelador, por exemplo. Por outro lado, o ar que sai do corpo pode ser considerado quente em relação ao ar que está no ambiente, mas pode ser considerado frio se comparado ao vapor que sai de uma panela de pressão, por exemplo.

Grupo 4: Identificação de que o ar inspirado é rico em oxigênio, importante para a produção de energia, e que o ar eliminado é rico em gás carbônico (dióxido de carbono), que precisa ser eliminado.

	<p>Grupo 5: Identificação de que o ar que entra em nosso corpo chega aos capilares presentes nas paredes dos alvéolos pulmonares, enviando o oxigênio para o sangue distribuí-lo para todo o corpo. Em relação ao ar que sai, os alvéolos pulmonares permitem que o gás carbônico, produto das reações ocorridas no corpo, saia do sangue e seja expelido pelas vias respiratórias.</p>
<p>6ª etapa</p> <p>Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA);</p> <p>Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA);</p> <p>Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles (3º Princípio do DUA).</p>	<p>Construção de protótipo</p> <p>Para planificação dos conceitos de estudos, construção com os alunos de um protótipo que possa exemplificar e pedir para que eles escrevam legendas referente aos órgãos que compõe nosso sistema respiratório.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Imagem 1 - Material didático para planificação do Sistema respiratório</p>  <p>Fonte: Atividade realizada por PAEE11 sob orientação de P5A e PAP (2019)</p> <p>Orientações: durante e após a confecção deste material didático, solicitação ao aluno de explicação sobre como se dão as trocas gasosas em nível dos alvéolos pulmonares, podendo ser feita oral e/ou escrita.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante as atividades verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificou os órgãos constituintes do sistema respiratório; - Demonstrou compreensão do mecanismo inerente à respiração; - Explicou como se dão as trocas gasosas em nível dos alvéolos

	pulmonares.
Referências:	
<p>CARVALHO, A. T. Plano de aula de Ciências com atividades para 5o ano do EF sobre Os pulmões e as trocas gasosas. Nova escola, Plano de aula, Ciências, 5º ano, Vida e Evolução, 2019. Disponível em: < https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2383/os-pulmoes-e-as-trocas-gasosas#atividade>. Acesso em: 17 out. 2019.</p> <p>SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019. PARANÁ: SEMED, 2019.</p>	
Observação:	
<p>- Durante as atividades atenção as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Apoio à aprendizagem com PAP; * Aar suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; * Oferecer apoio visual com objetos e imagens; * Alternar foco de atenção com as figuras e explicação oral, escrita no quadro das ideias dos alunos e do conceito de sistema respiratório; * Valorizar as ideias dos alunos e levá-los ao levantamento de hipóteses, observar experiências, confrontar por meio da experimentação, verificar hipóteses com o estudo feito; * Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; * Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; * Realizar as atividades considerando as etapas e a organização dos materiais a serem utilizados; * Organizar a sala de aula e possibilitar a uma disposição dos alunos que favoreça a participação de todos. 	

Fonte: Plano de aula elaborado por P5A e a pesquisadora (2019)

Como visualizado no plano de aula 4, P5A considerou a indicação da proposta didática do DUA da construção de materiais didáticos que planificam o processo de aprendizagem dos conceitos de estudo, neste caso, o sistema respiratório. De acordo com Prais *et al* (2020), esse processo de planificação além de atender às NEE dos estudantes que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem, promove representações do conteúdo e apropriações dos conceitos de modo mais efetivo a todos os alunos.

Assim, em análise ao plano de aula de P5A reconhecemos que a docente identificou que seus alunos eram diferentes e apresentavam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, ao aplicar os princípios do DUA forneceu caminhos diversos para que os alunos pudessem escolher e atingir o objetivo traçado para a aula.

A aplicação dos princípios do DUA foi realizada a partir do estudo da professora colaboradora de recursos acessíveis e adequados para representar uma possibilidade pedagógica de ensino deste conceito. P5A demonstrou neste plano de aula o entendimento de considerar as NEE de seus alunos para então, em cada tarefa da aula, oferecer a eles formas diferentes de apresentação do conteúdo como

a explicação oral, a leitura de texto, as imagens, o vídeo, a esquematização do estudo em quadro.

Além disso, a docente favoreceu que os alunos expressassem e realizassem as atividades de diferentes formas como: indicar na imagem e no vídeo, expressar oralmente suas ideias e opiniões, usar desenho ilustrativo, escrita dos conceitos em forma de legendas na elaboração de um esquema (protótipo). Somado a isso, em cada etapa as tarefas organizadas por P5A consideram a participam ativa dos alunos para acompanhar o desenvolvimento deles durante a aula.

Após a implementação do plano de aula 4 em sua prática pedagógica, P5A relatou suas percepções frente à aplicação dos princípios do DUA.

P5A: Quando você falou para gente lá no ciclo de estudos de planificação, nossa achei difícil de fazer isso. Mas não, quando conhecemos os princípios do DUA, na hora já começa a vir umas ideias, algo que já vi, ou soube que alguém já fez diferente. Algo que dá para ver pela internet, algum experimento para adaptar para eles. Aí gente ficar só no livro para explicar esses conteúdos do corpo humano fica tão maçante. E olha que o livro tem imagens ótimas. Mas, é muito bom, fazer essa planificação. Eles produzirem algo sabe. Nossa foi muito bom. A PAEE11 e a PAEE12 ficaram interessadas, prestaram atenção o tempo todo. Elas receberam ajuda sim, mas foi pouco, mas para orientar qual material usar. Depois quando pedi para elas me descreverem o que elas fizeram, me emocionei muito. Elas souberam explicar o conceito de sistema respiratório. Era o que eu queria que elas soubessem.

Em síntese, percebemos no percurso de P5A maior engajamento com o processo de inclusão educacional, o uso de estratégias diversificadas e o processo de planificação previsto na construção recursos didáticos com os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para seus alunos, em especial, àqueles com NEE.

Destacamos que P5A passou a valorizar a explicação oral como forma de avaliação, como no exemplo do relato supracitado em que descreve que seus alunos podiam falar o conceito de estudo com o apoio visual do material didático que foi confeccionado, valorizando a expressão da aprendizagem de modo escrito, esquematizado no protótipo e oralmente a partir da explicação do conceito de estudo.

P5A ao longo de seu desenvolvimento profissional descreveu, informou, confrontou e reconstruiu elementos de sua prática pedagógica

ressignificando sua ideia inicial apresentada neste estudo se a classe comum era o melhor lugar para realizar a inclusão de suas alunas PAEE.

Ao confrontar em seu cotidiano com a perspectiva da educação inclusiva e a formação curricular advinda dos princípios do DUA, P5A nos revelou que estando o professor imbuído de elementos teóricos e práticos, comprometido com sua formação e a aprendizagem de seus alunos, é possível perceber que algumas das barreiras impostas no processo de inclusão são limitações advindas de estratégias formativas não bem sucedidas ou da carência conceitual em compreender o processo como reconhecimento da diversidade como ponto de parte para o planejamento das aulas.

4.4 FASE 4: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

De acordo com Ibiapina (2008), comunicar resultados e receber a avaliação do processo de formação desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa é uma obrigação do pesquisador, pois a avaliação é colaborativa, não é apenas o olhar crítico do pesquisador, mas a reflexão dialógica com seus colaboradores que significará as ações, os estudos e as práticas pedagógicas realizadas.

De tal modo, nos valem de entrevistas finais individuais, encontro coletivo, observações sem intervenção nas salas de aula, observação sem intervenção no contexto escolar, notas de campos e análise dos planejamentos de ensino das professoras P2A, P2B, P4A, P5A com o intuito de avaliar as fases do programa de formação desenvolvidas com as professoras colaboradoras.

Para sistematização dos dados nesta fase 4 da pesquisa, organizamos as seguintes categorias de análise: a) Contribuições percebidas pelas professoras colaboradoras em relação ao desenvolvimento da pesquisa; b) Sugestões e críticas apresentadas pelas professoras colaboradoras a respeito da participação na pesquisa e, c) Mudanças observadas no planejamento e na prática das professoras após o desenvolvimento da pesquisa. Em cada categoria apresentamos dados avaliativos referente às quatro fases: i) Fase 1: sensibilização das docentes (professoras colaboradoras), ii) Fase 2: levantamento das necessidades formativas, iii) Fase 3: programa de formação (ciclos de estudos,

participação colaborativa, prática reflexiva, planejamento colaborativo), iv) Fase 4: avaliação do processo de formação.

a) Contribuições percebidas pelas professoras colaboradoras em relação ao desenvolvimento da pesquisa

Destacamos a seguir, as contribuições advindas da primeira fase da pesquisa segundo as professoras colaboradoras.

P2A: Você não sabe o quanto me motivou, quando você chegou aqui, apresentou a pesquisa e nos convidou para participar. Sei lá, seu jeito, mostrando os objetivos, o que você estava fazendo ali, nossa me tirou no chão. Poxa. Eu fazendo mestrado, você doutorado. A pesquisa aqui dentro da minha escola para me ajudar. Isso me deixou muito feliz.

PS: Nossa, como foi importante aquele momento que você nos apresentou a sua pesquisa. Fiquei pensando que ia colaborar com a sua pesquisa. Porque nós estamos acostumados somente a sermos observados Vem aqui, observam, veem as dificuldades e vão embora. A maioria é assim.

PD: Confesso que quando a secretaria me ligou falando da sua vinda, achei super legal. Mas, aí quando vi você. Nossa, olha meu preconceito, uma menina, que experiência ela tem para ajudar a gente. Olha meu pensamento preconceituoso (risos). Mas, quando você sentou com a gente, explicou a pesquisa, ali já me surpreendeu, o modo de falar, como você tinha organizado, como seria feito. Nossa de verdade, pensei meu Deus uma menina tão nova e tão organizada, inteligente, e você muito humilde, ouvindo a gente. Isso você mostrou o tempo todo. Não é o certo e o errado. É vamos tentar fazer melhor? Nossa isso para mim foi motivador sabe. Foi aí que me motivou sabe, se ela está aqui para nos ajudar, vou aproveitar o máximo e incentivar meus professores também. Acho que esse momento de se apresentar na escola, mostrar o objetivo, motivar a gente a participar foi essencial sabe.

Percebemos nesses relatos, que a primeira fase da pesquisa foi crucial para despertar o interesse pelo processo formativo e mobilizar o engajamento para o desenvolvimento profissional das docentes. P2A destacou que o convite para participação trouxe satisfação para seu trabalho e surpresa positiva pela presença de uma pesquisadora no contexto escolar. PS sublinhou que sua sensibilização para participação aconteceu a partir da apresentação do objetivo de colaboração na escola, visto que em outras experiências não houve este intuito.

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa permite a aproximação entre a universidade e a escola e prescinde de uma explícita intenção de colaborar com a escola para que esse elo seja significativo e produza novos sentidos à prática pedagógica.

Ainda, destacamos que PD nos revelou uma impressão inicial que não havíamos cogitado. Esse tipo de interpretação, uma visão recorrente no ambiente escolar em que se valoriza muito a idade e o tempo de experiência como parte de um *status*, no contexto escolar. Contudo, percebemos que PD reconheceu o papel da pesquisadora e que nem sempre a idade denota experiência ou a falta dela, e não presume a capacidade de colaborar no ambiente educativo.

Em relação à fase 2, sublinhamos as percepções de P5A, P4A e P3A referente ao levantamento das necessidades formativas das professoras colaboradoras.

P5A: Quando você ia nos observar na sala, nossa foi muito importante, depois, ver naquela reunião você partilhando com a gente o que tinha percebido, a gente falando, nossa a pura verdade. E aí, pudemos ver onde poderíamos, melhorar sabe, o que precisaríamos saber mais. Por exemplo: você não veio com algo pronto, as necessidades estavam aqui, você viu, lhe contamos e aí selecionamos o que queríamos, o que precisamos. Nossa, isso é muito importante para gente sabe? Alguém nos ouvir, nos ajudar nas nossas necessidades, nos desafios que estamos vivendo aqui no dia a dia.

P4A: Para mim, foi muito importante aquele momento em que você conversou com a gente sobre as nossas necessidades, sabe? Porque aí era algo que estávamos vivendo, não era distante de nós. Era algo nosso, e aí nos motiva ainda mais a estudar sobre aquilo, para crescer profissionalmente. Para mim, eu amei aquela sua forma de nos ouvir, observar a sala e na reunião conversarmos sobre cada ponto, e vimos o que podíamos estudar todos juntos, porque poderemos ver que a minha dificuldade também era dificuldade de mais professores.

P3A: Achei legal assim, que você não veio impor sua opinião e a sua interpretação. Mas, tem a nossa interpretação, a da PD, a do governo, (risos), a minha, a sua, são várias interpretações, várias formas de pensar, e você veio trazer uma. Achei isso super bacana. É isso que a gente espera de uma universidade: várias ideias.

Conforme as avaliações acima, “investigar a própria ação educativa” (IBIAPINA, 2008, p. 11) colocou as docentes no centro do processo formativo e não simplesmente como objetos de análise. Nas contribuições anunciadas pelas professoras colaboradoras, podemos sublinhar que todas mencionaram sobre o papel da pesquisadora em mediar e contribuir para o desenvolvimento profissional de todo grupo.

Assim, as docentes - P5A, P4A e P3A - exemplificam o postulado de Ibiapina (2008), de que o diagnóstico das necessidades formativas foi a mola propulsora para criar condições para se dispor a melhorar suas práticas, assumindo a necessidade, a vontade e o interesse em aperfeiçoar-se e estudar para condução de sua prática docente frente à inclusão de alunos com NEE.

No que se refere às contribuições advindas da fase 3, o programa de formação se fez por meio das estratégias formativas: ciclos de estudos, participação colaborativa, prática reflexiva, planejamento colaborativo.

A seguir, PS, P2B e PD declaram as avaliações frente aos ciclos de estudos desenvolvidas com todas as docentes da escola.

PS: Menina, faz tempo que saí da universidade, mas gosto muito de ler. Achei que os estudos que fizemos à tarde, nossa que bacana, que gostoso que foi. Ler, estudar, e aí relacionar com o que estávamos vivendo. Eram leituras que nos ajudaram a pensar na nossa escola. Nossa! Muito bom esse estudo. O DUA trouxe realmente contribuições e fundamentação para nossa prática, e depois disso, meu para os planejamentos nunca mais serão os mesmos.

P2B: Os ciclos de estudos foram ótimos. Porque nós vimos coisas que realmente precisam ser estudadas. Não eram coisas que a gente não usaria. Fazia parte do que estávamos vivendo no momento. Os textos foram muito bons. Foi muito bom conhecer o DUA. Qualquer coisa que vou fazer agora já penso: mas é o princípio 2, e o 3 (risos). Tem visual aqui, tem ajuda para os alunos que não conseguem ler. As etapas estão certinhas, não sugere um amontoado de ações para os alunos ao mesmo tempo. Nossa! Os estudos juntamente com os colegas, nos motivam, a forma como você conduziu, nossa, perfeito!

PD: Muito bem estruturado cada encontro, cada texto que estudamos. Realmente trouxe nos trouxe respostas, uma ideia, uma olhar diferente para entendermos melhor o que fazemos na escola, na sala de aula.

De acordo com Ibiapina (2008), os ciclos de estudos favorecem essa colaboração, o dialogismo e a reflexão crítica anunciados pelas docentes, nos relatos acima. De tal modo, ao desenvolver os estudos em grupo vão sendo constituídas práticas pedagógicas mais solidificadas frente ao objetivo que se pretende alcançar que, em nosso caso, era a aprendizagem e a aplicação do DUA para favorecer a inclusão dos alunos com NEE.

Neste trabalho, consideramos que investir na formação docente para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva é considerar valores humanos, pressupor uma reforma educativa e enfrentar os problemas existentes dentro da escola e, assim, compreendê-los e minimizá-los para evidenciar os impactos da formação naquela realidade educacional e social. De acordo com Figueiredo (2002, p. 75), é necessário:

Refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas é o grande desafio que se impõe ao conjunto dos educadores e dos representantes do poder público. Essa reformulação se justifica não pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado.

No que se refere à participação colaborativa desenvolvida com quatro docentes - P2A, P2B, P4A e P5A – apresentamos as contribuições declaradas por elas.

P2A: Suas idas à sala de aula foram ótimas. Para você também. Mas para nós foi diferente, você fazia parte ali conosco, para ajudar mesmo, de verdade, não ficava lá no fundo da sala só olhando as coisas que fazíamos. Isso para mim, me deu mais segurança, poder contar com alguém, caminhar junto, tentando melhorar a aprendizagem dos alunos. Foi muito bom.

P2B: Sensacional. Até porque você não ficou igual uma coruja só nos observando lá do fundo da sala. Você estava ali do nosso lado, do lado do aluno. Ajudou-me muito para fazer o plano dar certo na sala e depois também podermos ver o que deu o que não deu, onde poderia ficar melhor, onde não poderia. Nossa! Muito bom para mim.

P4A: Nossa! Uma mão na roda. Como foi bom ter você na sala, ajudando. Até porque são tantas demandas, você dando sua sugestão aqui ali, foi importante sabe. Porque por vezes, existem coisas que não percebemos sozinhos.

P5A: Sua colaboração na sala. A colaboração da PAP. Ajudou-me muito essa presença positiva de vocês na sala, sempre dispostas a ajudar as coisas a ficarem ainda melhor. Até para ajudar a fazer o plano de aula, cada princípio do DUA. Foi muito bom esse apoio, dá segurança para irmos fazendo e tentando, e melhorando, é claro.

Rodrigues (2008) sinaliza que o processo de formação docente em uma perspectiva inclusiva, além de contemplar conhecimentos teóricos, carece de oportunidade formativas que o possibilita implementar, em seu contexto real de trabalho, os conhecimentos que foram apropriados e (re) significá-los. Somado a isso, essa formação deve se efetivar de modo cooperativo com os gestores, com os outros professores, com os especialistas e com os familiares, proposta esta que se distancia daquelas de isolamento e do estudo individualizado.

Quanto à prática reflexiva, apresentamos os relatos das quatro docentes em relação à contribuição desta estratégia formativa.

P2A: Você sabe, estou fazendo o mestrado, vou fazer algo para prática do professor. E essa ideia de conversa sobre o que aconteceu na sala, daquela maneira tão assim, como eu poderia dizer, uma reflexão crítica mesmo, não era uma conversa desnecessária, tinha um fundamento, buscar melhorar sabe? Então, para mim, me fez crescer como pessoa, para conversar com outro colega, buscando investigar. Olha que chique. Você me mostrou que a pesquisa está aqui, na escola, não está só lá na universidade. A prática analisada assim nos mostra o que o professor estuda, e estuda de verdade.

P2B: Foi fenomenal. Nossa, como me ajudou a entender tanta coisa, quanta aprendizagem, olhar para minha prática sabe, reconhecer onde tenho que melhorar, onde posso investir mais. Olha e outra coisa, já falei isso para você. Foi importante sua humildade quando conversava conosco nos permitindo perceber, buscar respostas, ou ao invés de criticar dizendo: está

tudo errado, você foi calma e dizia: vamos fazer deste modo? O que vocês acham? Não você não impôs nada, do início ao fim. Nossa para mim isso é o que mais aproveite das nossas conversas.

P4A: Foi muito importante para mim. Como é meu primeiro ano como professora no fundamental, me sentia muito insegura. Nossas conversas me ajudaram muito a estudar, a enxergar melhor as dificuldades dos alunos, e analisar com calma os princípios do DUA, porque nós precisamos muito desse tipo de conversa. Se não acaba acontecendo o que sempre acontece. Viramos robozinhos que aplicam atividades na sala.

P5A: Muito obrigada por me ouvir (risos). Foi muito importante conversar com você. Conversas que nos faziam melhorar, pesquisar mais, e a enxergar coisas que não eu não via. Assim, que às vezes lá com determinada aluna, uma piadinha já dava ataque de riso nela e eu poderia ter evitado. Ou ela não conseguiu fazer, mas eu podia ter trazido uma imagem, feito um esquema com eles. Nossa, foi muito bom. Ao ponto que a partir delas meu planejamento só foi melhorando.

Nessa perspectiva, assumidamente, o processo de reflexão que promove a emancipação dos sujeitos foi desencadeado pelas “mediações para que se possa compreender e transformar os conceitos que embasam a prática” (IBIAPINA, 2008, p. 69), promovendo a consciência da ação, a mudança nas condições de existência e o desenvolvimento profissional.

Na elaboração dos planos de aula por meio do planejamento colaborativo, P2A, P2B, P4A e P5A destacaram a importância desta estratégia formativa para suprir carências desde a formação inicial, principalmente contando com o DUA para melhorar e conseguir chegar a uma prática mais embasada.

P2A: Nossa, fazer planos com você, na verdade, eu reaprendi a fazer plano de aula. E assim, se você viesse e só falasse do DUA. Ah que lindo! Amei! Mas como faz? Não, você veio, estudamos, conhecemos, montamos os planos de aula juntas, você ajudou na sala, depois voltamos falamos como tinha sido. Não é só planejar, era fazer em sala também. Ali montando, nós víamos a prática e a teoria do DUA.

P2B: Nossa menina, eu não me lembro de ter aprendido a fazer plano de aula assim. Isso que é plano de aula! E outra, nós sempre temos contato com a teoria, mas nada assim, para nos ajudar na prática, na sala. Para mim, o DUA me trouxe segurança, para poder organizar minhas aulas. Foi muito bom ter você aqui para me mostrar essa teoria, mas também nos ajudar a montar o plano de aula, aplicar, ver depois se deu certo ou não, porque no começo é bem difícil. Mas, você ajudando, dava para ver certinho como podíamos ir organizando.

P4A: Confesso que fazer plano de aula não era meu forte, não. Então, até conhecer o DUA, foi melhor ainda para organizar etapas sabe, em cada parte da aula, nossa me ajudou muito na sala a organizar melhor as atividades, fazer com os alunos. E até prestar mais atenção em cada aluno para organizar as atividades.

P5A: Nossa, foi muito bom conhecer o DUA para montar os planos de aula. Outra coisa. E mesmo que eu não tenha um aluno com NEE, com deficiência, é para qualquer aula, qualquer professor. Muito obrigada por me ajudar a organizar cada atividade, os planos de aula ficaram bem compreensíveis. Porque é possível pensá-lo e verificar como fica em sala,

pensando da dificuldade do meu aluno, o que posso fazer para minimizar essa dificuldade, para ele conseguir aprender.

De tal modo, reforçamos a importância do planejamento docente como uma ação indispensável para o exercício da docência, uma atividade de pesquisa e estudo, uma previsão das ações, uma avaliação pedagógica do ensino e da aprendizagem, e uma reflexão sobre o quê?, para quê?, como ensinar.

Compreendemos ser necessário “criar um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas”, ao mesmo tempo em que o docente esteja “devidamente instrumentalizado para garantir a consecução dos objetivos relacionados ao programa de educação inclusiva, por ele implementado” (CRUZ; NASCIMENTO, 2018, p. 17-18).

Interpretamos que, a partir dos princípios do DUA, o professor com sua autonomia de planejamento de suas aulas, têm consigo um rol de possibilidades imbuídas de critérios relevantes a serem considerados. Por sua vez, esses elementos componentes da elaboração e da organização do ensino para a inclusão não engessam a atuação docente, mas ampliam e aprofundam o estudo de sua própria prática pedagógica (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Na última fase da pesquisa que se constituiu na avaliação do desenvolvimento do programa de formação de forma geral, ressaltamos a importância de partilhar os resultados com as professoras colaboradoras e elas partilharem suas contribuições por meio de uma reunião coletiva.

A seguir, apresentamos relatos que ilustraram as contribuições desta fase na visão das docentes.

P2A: Só tenho a agradecer. Esse momento agora, parece nostalgia, só estou sentindo saudade. Como foi boa essa conversa sobre cada momento do ano. Quanta coisa aprendi. Muito bom revisitar todo percurso, desde o começo do ano até agora. É importante isso, uma avaliação para você, mas para nós é muito mais importante, ver o quanto nós crescemos neste ano com essa pesquisa.

P2B: Nossa, uma avaliação super sincera aqui. Esse momento que você está nos ouvindo, a reunião que cada um falou um pouco, você na sala vendo se nós aprendemos alguma coisa (risos), confesso que já bateu uma saudade. Aprendi muita coisa. Mas, tem o lado bom. Agora os novos professores que vão chegar, é possível orientá-los em todo esse processo e falar para eles como foi. Oferecer ajuda. Muito bom você ouvir o que nós achamos.

P4A: Essencial esse momento, porque você nos ouve e nós ouvimos você. Faz uma retrospectiva de tudo que aconteceu. Nossa quanta coisa aconteceu esse ano. Mas, sei que saio uma professora bem melhor. Aprendi muitas coisas.

P5A: Que bacana sentar aqui com você. Estamos mais amadurecidas e seguras. Muito obrigada por me proporcionar esse momento, aprendi muito com você, com meus colegas, esse ano. A inclusão pode dar certo. É só olhar para trás e ver tudo que fizemos esse ano.

Nessas avaliações das professoras colaboradoras ressaltamos a relevância da pesquisa em “[...] promover mudanças, para melhor, seja: nas atitudes dos educadores frente à facilidade em aprender ou em relação às dificuldades de muitos alunos” (BRASIL, 2006, p. 21).

O desenvolvimento deste programa de formação atingiu seu objetivo de garantir um trabalho colaborativo, capaz de envolver a todos no processo frente ao aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido integralmente pela equipe pedagógica e por cada professora.

b) Sugestões e críticas apresentadas pelas professoras colaboradoras a respeito da participação na pesquisa

Em relação à fase 1, recebemos apenas uma sugestão advinda de PD referindo-se a uma possível realização de um momento formativo esclarecendo o conceito de educação inclusiva.

PD: Para mim, como já falei antes foi ótimo desde o início. Mas, acho que poderia sugerir que quando você chegou à escola poderia ter um encontro com todos para falar sobre a importância da educação inclusiva. Para conscientizar os professores. Na nossa escola, todo mundo participou, mas às vezes em outras escolas, pode ter mais resistência, um ou outro professor mais temeroso, com medo de participar. Talvez ajudasse a conscientizar ao mostrar o foco da pesquisa.

O apontamento de PD é relevante para futuras propostas formativas, pois esta pesquisa contou com a participação de todos diante do interesse e do compromisso com a educação inclusiva. Todavia, a indicação de PD é verdadeira, pois, em outras instituições a resistência e o não interesse podem carecer de investimentos e esclarecimentos quanto à perspectiva da educação inclusiva.

No que se refere à fase 2, P3A apresentou a sugestão da utilização de entrevista com os alunos em sala de aula para compor o levantamento das necessidades formativas.

P3A: Uma coisa que me chamou atenção foi que você viu nossas dificuldades de várias formas. Mas talvez, pudesse usar também entrevistas

com os alunos. A visão deles sobre a gente. As atividades deles. Acho que poderiam sair umas coisas bem legais. Os alunos poderiam ajudar a ideia que eles têm das nossas aulas.

A sugestão de P3A é coerente, pois a fala dos alunos é uma fonte de coleta de dados sobre a prática pedagógica dos professores. Cabe ressaltar que consideramos as atividades dos alunos e as observações em sala de aula durante a realização das tarefas, mas optamos por não entrevistá-los devido ao tempo de permanência na escola e da duração da pesquisa.

Em avaliação a Fase 3, o programa de formação, recebemos as sugestões e considerações.

P3B: Ah, eu que queria ter participado mais sabe? Mas, como moro fora, e trabalho em outra escola à tarde ficou difícil estar em todos os estudos. Mas, não é crítica não, até porque quando eu pedi sua ajuda no meu planejamento você também me socorreu, mesmo eu não estando naquela seleção que você precisou fazer, já que todas as professoras lindas e maravilhosas dessa escola toparam participar né? (risos)

Houve as considerações de PD e P5A em relação à seleção que foi realizada para o acompanhamento das docentes nas participações colaborativas, nas práticas reflexivas e nos planejamentos colaborativos.

PD: A única coisa é que queria todos tivessem feito parte. Mas, na verdade, seria melhor com todos. Até para os professores da tarde da educação infantil, porque lá já vemos a dificuldade, que o professor pode estimular mais na sala.

P5A: Eu entendo que seria humanamente impossível (risos). Mas seria legal contemplar todos os professores da escola nessa fase. Nossa, aprendi muito nos planejamentos, nas aulas e nas reflexões sobre elas.

Ponderamos que realizar a pesquisa com um grupo de professoras e não com todos os docentes foi uma das necessidades impostas pela própria metodologia definida nesta pesquisa, devido à impossibilidade de acompanhar todas as professoras colaboradoras em sala de aula e na hora-atividade (momento dedicado ao planejamento de ensino). Como todas as docentes aceitaram participar, o horário curricular não permitia que apenas uma pessoa conduzisse as fases formativas, pela concomitância entre hora-atividade e aula em sala de aula.

P2B indicou a possibilidade um programa de formação envolvendo toda a rede municipal.

P2B: Olha como seria bom um projeto assim na rede municipal toda. Aí claro uma pessoa só não daria conta, mas imagina toda rede tendo essa assessoria, cada escola tendo uma professora como você, dando apoio e suporte para isso. E assim, por um ano mesmo. Porque desse modo capacitaria a equipe pedagógica nesse ano que você ficou na escola, para depois a equipe conseguiria orientar seus professores e dando esse suporte. Porque o que falta é um momento como esse, uma pessoa que abra nossos olhos. Ajude-nos com os nossos desafios. Não adianta quererem colocar todo mundo em uma sala e dar uma palestra, não surte muito efeito como um projeto assim que há um profissional que nos ouve, nos ajuda a resolver as questões da nossa prática com os nossos alunos.

Com base nos apontamentos de PD e P5A junto à sugestão de P2B, consideramos as ponderações coerentes e viáveis para se pensar na formação de redes, no caso as instituições do sistema municipal de ensino. De tal modo, sabendo que o município em que a pesquisa foi desenvolvida tem em sua meta 5, do PME, fortalecer a prática pedagógica inclusiva cogitamos a ideia de futuramente apresentar o programa de formação, em parceria com pesquisadores e a universidade pública, para a implementação junto à SEMED. A proposta terá a finalidade de fortalecer o estreitamente entre universidade e escolas de educação básica, bem como, de contribuir com estratégias e ações condizentes para atingir a meta planejada e almejada pelo município.

Efetivamente, entendemos que a formação continuada em serviço é aquela que permite a qualificação profissional e se aproxima da realidade do contexto escolar vivenciado por cada docente, corroborando para o aprimoramento da prática pedagógica. Por conseguinte, é papel dos municípios e seus estabelecimentos de ensino promover espaços e tempos de formação continuada aos docentes do efetivo quadro de trabalho do magistério. Dentre as sugestões e considerações feitas sobre o programa formativo, recebemos duas indicações estritamente relacionada à fase 4, avaliação do programa de formação.

Tais apontamentos foram anunciados por P4A e P2B no encontro coletivo realizado com as professoras colaboradoras. No que diz respeito à fase 4, P4A ponderou em sua avaliação sobre o desenvolvimento do programa de formação uma sugestão de fazer uma mostra pedagógica com todas as atividades realizadas com os alunos no fim do ano letivo, ou final de cada semestre. Já P2B sugeriu que poderia ser organizado um catálogo digital contendo todos os planos de aula elaborados pelas professoras colaboradoras, com o objetivo de partilhar a experiência com o DUA e ficar acessível a outros professores, bem como, arquivar de maneira mais segura e organizada.

Tais ideias foram aprovadas pelas demais docentes, e PO indicou que seria interessante apresentar a ideia à SEMED para colaborar com o calendário que fixaria uma determinada data para a realização da semana pedagógica e com uma plataforma ou site para as professoras enviarem e divulgarem seus trabalhos.

Esta ideia apresentada por PO e pelas demais docentes elucidada a ideia defendida por Ibiapina (2008) de que há um processo de produção de conhecimentos juntos com as participantes como resultado da pesquisa. O fato de publicar os planos é uma produção coletiva da pesquisadora e das professoras colaboradoras que visam à divulgação de conhecimentos co-produzidos ao longo da pesquisa.

c) Mudanças observadas no planejamento e na prática das professoras após o desenvolvimento da pesquisa

Com base nos elementos essenciais da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) salienta que a mudança nas práticas educativas é o terceiro e último aspecto a ser compreendido como evidência do desenvolvimento profissional de seus colaboradores. Dentre as principais mudanças que verificamos, após o desenvolvimento do programa de formação, estão aquelas relacionadas ao planejamento de ensino e à prática pedagógica das professoras colaboradoras.

A seguir apresentamos um plano de aula elaborado por uma das docentes, sem colaboração da pesquisadora, bem como, a análise da implementação deste planejamento na prática pedagógica, obtido por meio da observação sem intervenção da pesquisadora.

Para ilustrar as mudanças verificadas na fase final do processo de formação, apresentamos, a seguir, o plano de aula elaborado por P2A sozinha envolvendo os conteúdos Maquete/ Legenda / Sólidos Geométricos articulados com as disciplinas de Geografia / Língua Portuguesa / Matemática.

Plano de aula – Planejamento feito por P2A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P2A		Data: 28/11/2019
Turma: 2º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 2 (TDAH, TDAH/ TOD/Transtorno do Humor) Alunos APA: 3	Nº de alunos: 19
Conteúdo: Maquete/ Legenda / Sólidos Geométricos		
Disciplina: Geografia / Língua Portuguesa / Matemática		
Objetivo(s) Específico(s): <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os espaços que compõem a escola; - Construir, coletivamente, legenda composta por cor e sólidos geométricos para representação de cada espaço; - Organizar, coletivo e individual, uma maquete da escola; - Identificar a posição da sala de aula e sinalizá-la na maquete da escola. 		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
1ª Etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	<p>Organização das carteiras em forma de “U” em oposição ao quadro negro. De tal modo que o professor possa deslocar-se até o aluno para orientação individual e/ou coletiva e contar com o apoio dos colegas que estão sentados ao lado.</p> <p>Ao início da aula, esclarecimentos de que o objetivo dela é a construção de uma maquete da escola.</p> <p>Em seguida, a realização de uma roda de conversa para o levantamento de espaços que compõem a escola. Questionamentos: o que tem em nossa escola? Como ela está organizada?</p> <p>Esse levantamento junto aos alunos deverá ser registrado no quadro negro, para melhor visualização de todos os alunos. * espera-se que os alunos indiquem: salas de aula, refeitório, secretaria, quadra de esportes, pátio, entre outros.</p> <p>Todas as ideias anunciadas pelos alunos devem ser repetidas em voz alta durante a escrita para entendimento dos alunos com dificuldade na leitura.</p>	
2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	<p>Convite aos alunos para um passeio pela escola.</p> <p>Verificação de cada espaço, o nome dado a ele e sua utilização dentro da escola.</p> <p>Durante o passeio, faça anotações.</p> <p>Ao término do passeio, retome o que foi visto no passeio, o que registrou e o que os alunos mencionaram na conversa inicial registrada no quadro negro.</p>	
3ª etapa Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse	<p>Organização dos alunos sentados no chão em forma de círculo e ao centro, a disposição de uma caixa de papelão encapada com papel craft e os materiais que irão representar os sólidos geométricos.</p> <p>Proposta: “Vamos montar uma miniatura da nossa escola agora?”</p>	

<p>e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Indicação: Para isso, vamos combinar assim, nós vamos usar os sólidos geométricos. Vamos usá-los com cores diferentes para representar cada espaço que tem em nossa escola. Vamos lá?”</p> <p>Durante a elaboração da legenda entrega do sólido aos alunos o sólido, apontamento e nomeação dele. Em seguida a repetição oral com a participação dos alunos e a escolha da cor de irá representar cada espaço da escola.</p> <p><u>Exemplo:</u> Paralelepípedo azul – (caixinha de fósforo) = sala dos professores Observação: A elaboração da legenda deve estar contando com o auxílio dos alunos na escolha da cor, na escrita, na colagem, na verificação dos elementos e na leitura coletiva deles.</p>
<p>4ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Após a construção da legenda, retomada com os alunos na carteira em forma de “U” e início da representação da escola dentro da caixa de papelão. Fixação dela no quadro negro e ao lado, a colocação da legenda construída na etapa anterior.</p> <p>Orientações para a realização dos passos abaixo: 1º Identificação do espaço: qual espaço nós vamos representar? 2º Quantidade: quantos deles têm em nossa escola? 3º Sólido geométrico: qual sólido e cor iremos usar para representá-lo? 4º Reconhecimento da posição: em qual lugar ele está localizado em nossa escola? (e cole na caixa no local representativo da posição ocupada por este espaço na escola) A organização e a disposição dos elementos deverão ser feitas passo a passo promovendo a participação e o engajamento dos alunos durante a elaboração, e o acompanhamento individual de cada aluno no registro individual.</p> <p>Exemplo – construção coletiva:</p> <p>Imagem 1 - Maquete da escola elaborada por P2A e seus alunos</p>  <p>Fonte: P2A e alunos do 2º ano A (2019)</p>

	<p>Disponibilização aos alunos das legendas (nomes dos espaços) digitados e impressos e a solicitação para que seja feita a colagem delas sobre os objetos que representam cada espaço da escola.</p> <p>Solicitação aos alunos para que seja feita, no cartaz (planta baixa), a colagem do seu nome na carteira que representa seu lugar na sala.</p> <p>Auxílio aos alunos para oralidade, exemplo: “Professora, aqui é a sala da PS”. “Professora aqui fica quadra”. “Professora aqui fica a nossa sala”.</p>
<p>5ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA); Instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Leitura e análise da maquete por meio de questões norteadoras:</p> <p>“Pessoal o que representamos aqui nesse cartaz? Sabem como isso se chama? Para que ela serve?” (legenda)</p> <p>“E na caixa, o que representamos nela? Sabem como isso se chama? Para que ela serve?” (maquete)</p> <p>Apresentação do conceito de maquete: representação gráfica de uma construção em escala menor.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante a atividade verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificou os espaços que compõem a escola; - construiu, coletivamente, legenda composta por cor e sólidos geométricos para representação de cada espaço; - organizou, de forma coletiva ou individual, uma maquete da escola; - identificou a posição da sala de aula e sinalizá-la na maquete da escola.
<p>Referências: SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019. PARANÁ: SEMED, 2019.</p>	
<p>Observação: - Durante as atividades: Oferecer suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; Alternar foco de atenção com as figuras, os cartazes e os objetos, apontando e mostrando os objetos da sala; Promover desafios para que os alunos contem, localizem e indiquem os objetos e onde eles estão na sala; Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos, realizar as etapas considerando as etapas, organização da sala de aula e disposição dos alunos.</p>	

Fonte: Plano de aula por P2A (2019)

A partir do plano de aula supracitado, P2A identificou múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA), por meio da explicação oral, da observação da construção da escola no passeio, do apoio visual e dos materiais manipuláveis para construção da maquete da escola. Ela promoveu diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA)

contemplando a expressão oral, apontamentos, colagem de legendas. E, por fim, instigou a participação, o interesse e o engajamento (3º Princípio do DUA), por meio de atividades de convivência prática com o conteúdo, ações de cooperação entre os alunos e o encorajamento verbal pelas questões norteadoras para a realização das tarefas.

Observamos em sala de aula, que P2A aplicou tudo que foi previsto neste plano de aula. Notamos sua preocupação em organizar os momentos de aprendizagem e verificar se os alunos com NEE estavam participando e interagindo durante as aulas. Percebemos que P2A se assegurava se estava seguindo as etapas, consultando o material escrito, e deixou com antecedência todos os recursos selecionados e separados.

Uma das preocupações de P2A, em relação aos seus alunos com NEE, era a pouca ou nenhuma interação nas atividades com os demais colegas, além da falta de atenção e dificuldade em reter conteúdos. Desse modo, a professora colaboradora relatou que, com base nas experiências desenvolvidas no programa de formação em outras práticas pedagógicas, percebeu o envolvimento e o interesse de seus alunos com mais dificuldade em atividades cooperativas abrangendo construção de materiais que correspondiam à proposta de planificação no processo de aprendizagem a partir do DUA. Diante desse contexto, P2A declarou ter decidido elaborar seu plano de aula baseado no DUA com o objetivo de promover a socialização e a expressão da aprendizagem de seus alunos com NEE, assim como a organização de uma maquete da escola proposta pelos próprios alunos da turma, após terem confeccionado a maquete da sala de aula.

P2A relatou ainda que, no decorrer das atividades, os alunos que frequentemente careciam de suporte e apoio individualizados participaram ativamente das tarefas sem a necessidade deste tipo de acompanhamento e conseguiram realizá-las desta maneira.

Assim, refletimos que os princípios do DUA fornecem esse suporte a elaboração do plano de aula considerando a delimitação de objetivos, as atividades e as práticas de ensino apropriadas a cada aluno, ao permitir o acesso ao currículo e à aprendizagem de todos (NUNES; MADUREIRA, 2015; HEREDERO, 2018). Ao reconhecer que seus alunos tinham estilos e ritmos de absorção de conhecimento diferentes e identificar as atividades que favoreciam seu engajamento, P2A compreendeu a necessidade de desenvolver múltiplos meios de envolvimento e

aprendizagem de todos seus estudantes, em especial, estratégias que concebiam a eliminação de barreiras no processo de aquisição de conhecimento dos alunos que apresentam mais dificuldades.

Interpretamos que o plano de aula em questão e a sua implementação apresentaram os princípios do DUA, considerando que as atividades propiciaram a participação dos discentes com NEE e que a prática pedagógica refletiu aprendizagens advindas do processo de formação. A realização de atividades sequenciadas (planta baixa, maquete da sala e maquete da escola) com estratégias diferenciadas, segundo a docente, instigou os alunos à construção de cada espaço presente na escola e sua posição. Tais aspectos tornaram a atividade mais desafiadora permitindo aos alunos expressar suas ideias e seus entendimentos não restritamente pela escrita, mas de outros modos: apontando para o objeto, organizando-o para representação da posição daquele espaço na maquete e a linguagem oral.

Com base nos pressupostos de Johnson-Harris e Mundschenk (2014), interpretamos que essa professora colaboradora investiu seu tempo de planejamento e sua energia em ações pedagógicas que ampliaram a dinâmica da sala de aula. Dessa maneira, as estratégias selecionadas por P2A, além de fazerem a atividade ocorrer de modo cooperativo na turma, trouxeram também o benefício adicional do planejamento do ensino pautado nos princípios do DUA. Dentre os aspectos benéficos, estão as oportunidades que permitiram aos alunos com NEE se desenvolverem, considerando suas habilidades percebidas pela docente em tarefas anteriores. Ao mesmo tempo, percebemos que ela ofereceu suportes de apoio aos alunos com NEE, mas diante da organização adequada das atividades que favoreciam o entendimento e a expressão da aprendizagem de diferentes formas, eles não solicitaram ajuda ou auxílio individual.

Este resultado mostra que o conhecimento teórico sobre os princípios do DUA adquirido a partir do programa de formação, permitiu à professora colaboradora inovar em sua prática pedagógica, de modo a engajar todos os alunos para aprender.

P2A: Gostei muito desta atividade. Os alunos com dificuldade nem precisaram de mim. Foram melhores que eu para identificar a posição na maquete. Eles ficaram muito à vontade, quase me ensinando como fazia. Eles são extremamente observadores. Essa atividade valorizou essa habilidade deles.

A partir da aplicação dos princípios do DUA, percebemos que o plano de aula de P2A foi aprimorado em relação às necessidades formativas que ele apresentava no início do programa, pois seu registro carecia de maior detalhamento metodológicos e dos recursos que favorecessem a aprendizagem dos alunos.

Nos anexos A, B e C apresentamos mais três planos de aula que ilustraram a aplicação dos princípios do DUA realizados pelas demais professoras colaboradoras na fase final da pesquisa. A seguir, no Quadro 20, indicamos os dados destes planos: docente, turma, área do conhecimento, conteúdo e objetivos.

Quadro 20 – Proposta de planejamentos elaborados individualmente por P2B, P4A e P5A

Docente	Turma	Área do conhecimento	Conteúdo	Objetivo(s)
P2B	2º ano – EF	Língua Portuguesa / História	Construção coletiva – frase / Fatos históricos – leitura de fotos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o fato histórico presente nas fotos; - Estabelecer a relação entre presente e passado construindo uma linha do tempo com as fotos; - Construir, coletivamente, uma frase que referencie o conteúdo apresentado nas fotos.
P4A	4º ano – EF	Geografia / História	Meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que são meios de comunicação; - Reconhecer o objetivo dos meios de comunicação; - Conhecer diferentes tipos de meios de comunicação; - Construir objetos para representar um meio de comunicação, apresentar suas características e como é utilizado.
P5A	5º ano – EF	Língua Portuguesa	Propaganda	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características do gênero propaganda; - Elaborar um texto de propaganda relacionada a um ponto turístico do município. - Desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Constatamos que as quatro professoras colaboradoras (P2A, P2B, P4A e P5A) ao final do processo de formação, sozinhas, sem auxílio da pesquisadora, conseguiram fazer a aplicação dos princípios do DUA, promovendo a inclusão dos alunos com NEE durante as suas aulas, como também conseguiram pensar em todos os alunos da turma, nas dificuldades e nas potencialidades de cada um.

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas, que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica tarefas adequadas ao atendimento das necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalece e assegura o direito de todos à educação (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Tais indicativos puderam ser verificados em seus planejamentos e nas suas práticas em sala de aula, pois foram observadas diversas formas de apresentação do conteúdo, de possibilidades diversas de ação e expressão da aprendizagem pelo aluno e, de organização e incentivos para o interesse, o engajamento e a participação ativa dos alunos durante a aula.

Dentre as mudanças observadas, destacamos a ação da equipe pedagógica, em especial, de PS no auxílio e no suporte ao planejamento de ensino e da prática pedagógica das professoras da classe comum. Presenciamos momentos de sugestões de materiais didáticos, sugestão de confecção de materiais e de elaboração de um projeto de leitura que seria implementado no próximo ano letivo para auxiliar as docentes, no que se refere ao desenvolvimento do hábito de leitura entre os alunos.

Somado a isso, PS apresentou sua intenção de dar continuidade nos ciclos de estudos na instituição.

PS: Quero ver se nos próximos anos consigo pelo menos uma vez por mês sabe, reunir os professores e fazer isso, estudar junto. E, ao verificar o que todos estão enfrentando, poder fazer algo por eles, pois juntos lendo e estudando, certamente a prática na sala será aprimorada.

De tal modo, entendemos que tal mudança reflete no aprimoramento do trabalho colaborativo diante das evidências da fase 1 e 2 desta pesquisa. Naquele momento presenciamos aspectos cooperativos e princípios de colaboração, mas que não estavam direcionados à promoção da educação inclusiva.

Com base nos resultados observados no contexto escolar, percebemos que o conhecimento da proposta do DUA para a organização do ensino e para a prática pedagógica inclusiva adquiridos a partir do programa de formação, permitiu à equipe pedagógica direcionar esforços para colaborar com o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes das classes comuns, a fim de promover aulas mais criativas e interativas para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de tecer as considerações finais desta tese, retomamos o objetivo central deste estudo: analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Com base nos resultados obtidos, confirmamos nossa hipótese inicial de que um processo formativo realizado por meio de uma pesquisa colaborativa, junto aos professores de uma escola, utilizando como subsídio teórico o DUA, proporcionou aos docentes uma formação que favorece o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com NEE. Somado a isso, constatamos que as professoras colaboradoras aprimoraram sua prática pedagógica, não somente em relação aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem mais significativas, mas sim, em relação a todos eles, pois o ambiente de aprendizagem se tornou mais rico e motivador.

Percebemos que a metodologia utilizada fundamentada na proposta de colaboração entre pesquisador e professor foi adequada, pois os procedimentos indicados (sensibilização das professoras, identificação das necessidades formativas, programa de formação colaborativa – ciclos de estudos, participação colaborativa, prática reflexiva e planejamento colaborativo, avaliação do processo formativo) favoreceram ao processo de formação que permitiu a construção de práxis inclusivas.

Na sequência apresentamos de que modo cada objetivo específico estabelecido nesta pesquisa foi atingido e os principais resultados obtidos.

Ressaltamos que, o processo de sensibilização das professoras colaboradoras diante dos objetivos de um programa de formação docente para o planejamento de ensino e a prática pedagógica inclusiva, foi crucial para o andamento da pesquisa, pois ao reconhecerem os objetivos do programa de formação, demonstraram interesse e compromisso. O aceite e participação de todas as professoras colaboradoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem haver desistência ao longo do processo, potencializou que a

perspectiva do DUA fosse tomada como diretriz da organização de uma escola inclusiva.

De tal modo, vislumbramos nessa pesquisa que além das docentes planificarem nas aulas os princípios desta abordagem curricular, a implementação do DUA inspirou o aprimoramento de outros âmbitos da escola para favorecer o processo de inclusão como na análise da estrutura física, dos recursos humanos, dos recursos didáticos, culminando no objetivo central que foi a prática pedagógica inclusiva que prevê a diferenciação pedagógica e o enriquecimento curricular por meio de atividades, de estratégias e de materiais pedagógicos para satisfazer às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Compreendemos que a identificação das necessidades formativas das professoras colaboradoras foi de grande relevância para se organizar e implementar o processo de formação pretendido, visto que possibilitou atender aos objetivos propostos inicialmente, ao mesmo tempo que atendeu às necessidades específicas que elas apresentavam.

Conhecer o contexto escolar, observar as aulas e ouvir as docentes possibilitou reunir um conjunto de informações pautadas em dados da realidade escolar, sobretudo referente às angústias e às expectativas de todas e de cada uma delas. Desse movimento de escuta e de observação, emergiu um conjunto de quatro necessidades formativas: a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE; c) Planejamento do ensino e d) Prática pedagógica.

Esses conjuntos de necessidades culminaram na organizaram de temas que foram contemplados na terceira fase, que consistiu no processo de formação das professoras colaboradoras. Dessa forma, o processo de formação desenvolvido se mostrou coerente às necessidades do contexto escolar, propiciando que elas de acordo com seu ritmo, desenvolvessem suas aprendizagens teóricas e práticas contando com o apoio da pesquisadora nos momentos de estudos, reflexões, planejamento das aulas e atuação em sala de aula.

Propiciar oportunidades de estudos teóricos acerca dos temas considerados relevantes para o grupo de docentes, fortaleceu o espírito colaborativo do grupo, visto que nos ciclos de estudos comentavam sobre a importância de discutirem os temas juntas e apoiavam umas às outras em suas dúvidas. Os momentos formativos nos ciclos de estudos culminaram em possibilidades de uma

análise teórica das situações do dia-a-dia, ao mesmo tempo em que permitiu às professoras colaboradoras um distanciamento suficiente para pensar em suas práticas pedagógicas, fonte de pesquisa e de intervenção. Tais estudos qualificaram tanto a percepção sobre as ações educativas de cada uma delas quanto ao entendimento dos pressupostos da educação inclusiva, bem como, o papel de delas nesse contexto. De tal modo, percebemos que todas desenvolveram consciência sobre a importância de estarem comprometidas com a construção de uma escola inclusiva, visando propiciar condições para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Nas práticas reflexivas, as docentes tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práxis pautadas nos estudos e nas vivências em sala de aula. Essa organização formativa possibilitou mudanças na ação pedagógica por meio do entendimento dos pressupostos da educação inclusiva e dos princípios do DUA.

Nas ocasiões dos planejamentos das aulas junto às professoras colaboradoras deparamos com situações inesperadas. Algumas delas apresentaram falta de domínio dos conteúdos curriculares a serem trabalhados e desconhecimento de diferentes estratégias de ensino e recursos didáticos. Sublinhamos que a elaboração dos planos de aulas foram momentos de intensas pesquisas e emergiu a necessidade de retomar conteúdos que, inicialmente, não tinham sido previstos na pesquisa, aliado ao trabalho de construir, de modo colaborativo, os planejamentos de acordo com os princípios do DUA.

Contudo, mesmo exigindo esse resgate de conceitos que consideramos mínimos na formação de qualquer professor, esse movimento de estudo possibilitou um caminhar mais seguro e de estreita confiança e colaboração da pesquisadora com cada docente no desenvolvimento da pesquisa. Essa atitude investigativa e colaborativa na pesquisa reportou à intenção primordial do fazer pesquisa que é contribuir com o desenvolvimento profissional daqueles que se dispõem a colaborar com o estudo.

Verificamos que, o conhecimento da proposta curricular do DUA, possibilitou conhecimento de aspectos primordiais voltados aos pressupostos da educação inclusiva, em especial, a ideia de diferenciação curricular e de enriquecimento metodológico. Assim, planejar colaborativamente com as

professoras foi um processo de dupla formação: de um lado a formação de uma pesquisadora-professora e do outro das professoras colaboradoras.

Constatamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula, subsidiadas nos princípios DUA visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, culminaram em um enfrentamento diário dos desafios vivenciados por cada professor com sua turma e com cada um de seus alunos. Por sua vez, o apoio empreendido durante a implementação das ações didáticas para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos baseadas no DUA, favoreceram o trabalho colaborativo desde a identificação de aspectos que favoreciam ou não o ensino voltado às necessidades de todos os alunos, como no aprimoramento do planejamento e das atuações de ensino desenvolvidas por cada uma das docentes.

No que se refere ao desenvolvimento do processo de formação, a partir do DUA, resumimos que a planificação dos princípios no planejamento de ensino e na prática pedagógica pelas professoras colaboradoras resultou na elaboração de atividades adequadas, bem como, na utilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos que favoreceram a melhoria na qualidade ensino para todos os alunos. Foram constatadas contribuições advindas do processo formativo por meio das mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das professoras.

Na avaliação dos efeitos advindos do processo formativo subsidiado pelo DUA, realizado por meio dos procedimentos desenvolvidos baseados na proposta da pesquisa colaborativa, de modo geral, mensuramos que os resultados reafirmam as potencialidades da formação colaborativa, cujo processo promoveu efeito de mudança na atuação das professoras, bem como, evidenciou a importância do DUA como conteúdo formativo para práxis inclusiva atendendo às necessidades vivenciadas pelas docentes em seu contexto de trabalho.

Ficou evidente que cada uma delas teve seu percurso formativo permeado por suas dificuldades e potencialidades. Assim como cada aluno tem suas singularidades e especificidades, elas também as tinham. Por isso, o processo formativo não delimitou uma fôrma a ser seguida, em que as professoras colaboradoras deveriam se encaixar. No decorrer do processo formativo, o tempo e o modo de aprender de cada docente foram respeitados e aprimorados a partir de suas reflexões e de seu desenvolvimento profissional pautados nos princípios de autonomia e de liberdade didática.

Convém ressaltar que uma escola inclusiva nunca está totalmente edificada, pois ela se move, se constrói diária e colaborativamente com todos e com as ações de cada um e um processo de constante construção, mobilizada e comprometida com a formação dos estudantes e dos professores.

E, nesse sentido, esta pesquisa reforça a necessidade da sensibilização e conscientização de todos os professores que atuam em cada instituição de ensino para construção de uma escola inclusiva de modo colaborativo. Desencadeando em ações e alternativas de promoção da aprendizagem de todos. As trocas, a escuta e o engajamento são requisitos fundamentais para as concretizações de ações verdadeiramente inclusivas e formativas.

Consideramos que a pesquisa colaborativa exige empatia, ou seja, colocar-se no lugar do outro, que o pesquisador “vista a camisa” da instituição, ou seja, passe a compor o grupo mesmo não sendo parte efetiva dele. Desse modo, percebemos que a coleta de dados foi exaustiva, exigiu comprometimento aliado ao rigor científico, discernimento entre estar junto e fazer junto, e conhecimento aprofundado dos assuntos que fizeram parte da construção do processo formativo colaborativo. Somado a isso, nossa imersão nesse contexto escolar foi além de se colocar no lugar do outro, mas na direção de entender suas preocupações e seus anseios, apoiando suas evoluções, seja no aspecto pessoal, acadêmico e profissional de todas e de cada uma.

Salientamos que esta pesquisa apresenta um impacto científico e social na área da educação, tendo em vista que realizou a formação de professores para efetivar a educação inclusiva com subsídios do DUA, disto decorre duas constatações a serem sublinhadas acerca de sua relevância.

Em primeiro lugar, tal estudo elabora e implementa um processo de formação subsidiado pelo DUA que atende às expectativas e às necessidades de um grupo de professoras com um modo formativo que resulta num impacto qualitativo de mudança na prática pedagógica delas suprimindo e minimizando os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Assim, exemplifica um modo formativo que surte efeito qualitativo e possibilita o enfreteamento e o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que possuem NEE.

E ainda, em segundo lugar, esta investigação avalia o processo formativo desenvolvido a partir dos efeitos advindos desse contexto escolar

revelando a importância de se estar junto, da escuta e do fazer junto, colaborando com a formação de todo grupo escolar e de cada profissional que dela faz parte.

Além do exposto, a atividade como pesquisadora possibilitou compreender que para mudar a compreensão teórica, a política e a cultura escolar, foi necessária a aproximação da pesquisadora a toda comunidade atuante na escola numa perspectiva de colaborar e coproduzir conhecimento. Como pesquisadora não foi suficiente identificar problemas e constatar as dificuldades, mas sim estar lá, ouvir, contribuir e promover mudanças e, sobretudo, possibilitar estudos, reflexões, reconstruções de ações por meio do envolvimento de verdadeiras parcerias (pesquisadora – professoras colaboradoras) durante todo o percurso da investigação.

Em suma, ao aproximar a universidade da escola de educação básica contemplamos o rigor científico exigido, ou seja, nos aproximamos das preocupações daqueles que vivenciam seu objeto de pesquisa nu e cruamente estampado nas relações do cotidiano escolar, e permitimos ver e desnudar essa realidade à luz do referencial teórico adotado neste estudo. Foi por meio de uma reflexividade crítica que investimos e fizemos avançar a formação de docentes, respondendo às suas e às nossas necessidades de desenvolvimento profissional e aos interesses de produção de conhecimentos na área da educação. Fundamentalmente, conciliamos duas dimensões: a de pesquisa e a de formação e contribuimos para o avanço dos conhecimentos já produzidos na universidade e na escola.

Almejamos que os resultados e discussões apresentados neste estudo possam fundamentar e fomentar pesquisas futuras sobre práticas pedagógicas inclusivas, desde a análise da construção e implementação delas como dos modos formativos – inicial e/ou continuada – de professores que atuam na Educação Básica.

A seguir apresentamos algumas sugestões de objetivos para possíveis pesquisas que possam ser desencadeadas:

- Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto a professores de uma escola na Educação Infantil, ou nos anos finais do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio ou ainda em um curso na Educação Superior;

- Avaliar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas subsidiadas pelos princípios do DUA;
- Interpretar os efeitos da implementação do DUA no processo de aprendizagem de alunos em uma etapa da Educação Básica ou Educação Superior;
- Desenvolver e avaliar um programa de formação fundamentado nos princípios do DUA voltado a uma rede de ensino, preferencialmente pública, em um determinado município em parceria com universidades (cursos de Licenciatura em Pedagogia) e escolas de Educação Básica;
- Implementar os princípios do DUA como conteúdo formativo na formação inicial de professores, Pedagogia ou demais Licenciaturas, e avaliar os impactos no desenvolvimento dos estágios supervisionados obrigatório.

Essas poderiam ser algumas possibilidades a serem desenvolvidas ou desencadear novos estudos a respeito deste tema, pois eles podem atender a possíveis lacunas e limitações existentes nesta pesquisa.

Quanto aos aspectos abordados acima, percebemos que um ano de formação é um tempo limitado para verificar se as mudanças nos planejamentos de ensino e nas práticas pedagógicas seriam permanentes ou apenas enquanto a pesquisadora estava apoiando no desenvolvimento das propostas.

E ainda, nesta pesquisa houve a impossibilidade de acompanhar todas as professoras da escola, mesmo as mesmas querendo participar das estratégias formativas. Portanto, sugerimos que este modelo de pesquisa possa ser desenvolvido por grupos de pesquisadores experientes em práticas pedagógicas inclusivas de diversas áreas para enriquecer os estudos e as sugestões para as práticas, atendendo a todos os professores que demonstrarem interesse em colaborar.

Avaliamos, também que os resultados desta pesquisa evidenciaram a viabilidade de desenvolver a formação de professores pautada nos princípios do DUA, considerando a obtenção de práxis exitosas advindas de sua implementação, favorecendo a efetivação da educação inclusiva.

Sugerimos que as evidências exposta aqui possam subsidiar políticas de formação docente, em fase inicial ou não, visando o acréscimo de conteúdos e estágios por meio do conhecimento e aplicação do DUA, assim como em relação à formação continuada em serviço, na implementação na prática

pedagógica em classes comuns em parceria entre os sistemas públicos de educação e as universidades. Ou ainda com programas de formação organizados pelas redes municipais e/ou estaduais de ensino. Indicamos que estes dispositivos legais (leis, decretos, resoluções, instruções) possam estimular, na escola, tempos e espaços formativos que levantem suas reais necessidades e permita enfrentá-las por meio do estreitamento entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores, vislumbrando o aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da educação inclusiva.

Desse modo, defendemos que os subsídios curriculares do DUA sejam dispostos como componentes formativos e/ou articulados com a prática dos docentes da Educação Superior, pois tais conhecimentos, como vimos nesta pesquisa, favorecem que os professores passem a atuar de modo mais inclusivo, pois possibilita o acesso aos conteúdos e a aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R. **Prática Pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
- ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 280 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Revista Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 463- -487, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDIE, R. A Digital Teaching Platform to Further and Assess Use of Evidence-Based Practices. **Rural Special Education Quarterly**, v.34, n. 1, p.23-29, 2015.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; KINGSTON, D. **Index para la inclusión**: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil. Bristol: Editado y Producido para el Reino Unido por Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4**, de 13 de julho de 2010. Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015b.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº. 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/07**, que 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 básica. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil. 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília, 2006, p. 92. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 17/2001**, que apresenta a proposta de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001**, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.) **Educação Especial: indício, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.137-153.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, p. 107-127, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: Compromisso com o Ensino-Aprendizagem de Todos os Alunos. In: MENDES, E. M.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Vol.1. Marília: ABPEE, 2012. p. 247-262.

CARAMORI, P. M.; **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 305 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARVALHO, T. P. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em educação, Londrina, 2016.

CAST. **Design for Learning guidelines: Desenho Universal para a aprendizagem**. Estados Unidos: CAST, 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação Especial** - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50)

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social**: implicações para a educação inclusiva. 2014. 291 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Natal. 2014.

CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Artes de educar**, v. 4, n. 1, 2018.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (org). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação**: uma introdução. São Paulo: Edicon, 1996.

DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde um enfoque pedagógico**. Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana, Cuba, 1998.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p. 16-25, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D, E. G. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologia Assistiva visando a inclusão**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

FUELBERTH, R.; TODD, C. "I Dream a World": Inclusivity in Choral Music Education. **Music Educators Journal**, v.104, n. 2, p.38-44, 2017.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2020.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. In: **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/download/2095/1444.>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HEREDERO, E. S. Currículo inclusivo: La respuesta del DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. **Revista de Estudios Curriculares**, n. 10, v. 2, p. 39-51, 2019.

HEREDERO, E. S. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 68-77, 2018.

HEREDERO, E. S.; MATTOS, M. O. Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión. **RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos/ International Journal of Studies in Educational Systems**, v. 2, n. 10, p. 417-432, 2020.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva**. 2012. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. Tese (Doutorado em educação). Natal: Programa de Pós-graduação em educação, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. (orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

JOHNSON-HARRIS, K.; MUNDSCHENK, N. A. Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. **Clearing House: A Journal of Educational Strategies**, Issues and Ideas, v.87, n.4, p.168-174, 2014.

JORGE, N. M. **Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

KAHN, S.; PIGMAN, R.; OTTLEY, J. A Tale of Two Courses: Exploring Teacher Candidates' Translation of Science and Special Education Methods Instruction into Inclusive Science Practices. **Journal of Science Education for Students with Disabilities**, v. 20, n. 1, p.50-68, 2017.

KATZ, J. The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n.1, p.153-194, 2013.

KATZ, J.; SOKAL, L. Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative report of Student Voices. **International Journal of Whole Schooling**, v.12, n. 2, p.36-63, 2016.

KURANISHI, A.; OYLER, C. I Failed the edTPA. **Teacher Education and Special Education**, 2017, v. 40, n. 4, p.299-313.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).

LINDEMANN, R. H.; BASTOS, A. R. B.; ROMAN, B. Desenho Universal de Aprendizagem e Micro Ensino na Formação de Professores de Química. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 2, n. 1, 2017.

LOWREY, K. A.; HOLLINGSHEAD, A.; HOWERY, K.; BISHOP, J. B. More than One Way: Stories of UDL and Inclusive Classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v.42, n. 4, p.225-242, 2017.

LUSTOSA, A. V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchéne: Revista de Didática e de Psicologia e Pedagogia**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, p. 114-134, jan/abr, 2019.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 296 fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

MACHADO, L. B.; LIMA, M. H. S.; PIMENTEL, D. M. Inclusão de crianças na educação infantil: entre o proclamado e a realidade. In: ALBUQUERQUE, E. R.; NEVES, E. S. (Orgs.). **Saberes sobre inclusão escolar**. Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes – PE, 2010.

MADUREIRA, I. Desenho Universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva – sua pertinência na escola atual. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (Org.) **Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018.

MAGALHÃES, R. C. B. P. falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In. MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. (p. 13-33).

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 193f., 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-27, 2020.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MCGHIE-RICHMOND, D.; SUNG, A. N. Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. **International Journal of Whole Schooling**, v.9, n.1, p.43-59, 2013.

MCGHIE-RICHMOND, D.; SUNG, A. N. Making the Most of Universal Design for Learning. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v.17, n.3, p.166-172, 2011.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. 2013. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-ago, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. Mendes; M.A. Almeida; M.C.P.I. Hayashi (orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. (p.92-122).

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. (p. 123-139).

MEO, G. Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to high school reading comprehension program. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, n. 52, v. 2, p. 21- 30, 2008.

MESSINGER-WILLMAN, J.; MARINO, M. T. Universal Design for Learning and Assistive Technology: Leadership Considerations for Promoting Inclusive Education in Today's Secondary Schools. **NASSP Bulletin**, v.94, n. 1, p.5-16, 2010.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática**. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.
- MILLER, B.; SATSANGI, R. Ramps, Balls, and Measuring Distance--For All. **Science and Children**, v.55, n.5, p.48-53, 2018.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORNINGSTAR, M. E.; SHOGREN, K. A.; LEE, H.; BORN, K. Preliminary Lessons about Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v.40, n. 3, p.192-210, 2015.
- MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).
- NAVARRO, S. B.; ZERVAS, P.; GESA, R. F.; SAMPSON, D. G. Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. **Educational Technology & Society**, 2016, v. 19, n. 1, p.17-27.
- NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 180fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- NOZI, G. S. Caminhos e práticas para a organização de escolas inclusivas. In: **Anais da XVII SEDU – Semana da educação: Educação e dilemas contemporâneos**, Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. V. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2 - maio-ago, p. 367-383, 2014. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4514/pdf_38>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. (p. 141-156).
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. (p.153-169).

PACHECO, D. P. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem**: possibilidades para a educação de jovens e adultos. 220 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/SEED, 2016. Disponível em:
<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>.
Acesso em: 20 jan. 2020.

PARANÁ. **Plano Municipal de Educação**. PARANÁ: Diário Oficial, 2015.

PARANÁ. **Projeto Político-pedagógico da escola participante**. PARANÁ: Nome da Instituição/SEMED, 2019.

PEARSON, M. Modeling Universal Design for Learning Techniques to Support Multicultural Education for Pre-Service Secondary Educators. **Multicultural Education**, v. 22, n. 3-4, p.27-34, 2015.

PEREIRA; C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, n.4, Bauru, out/dez, 2019.

PIMENTEL. S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; Galvão Filho. T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINTO; G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Revista Pro-posições**, v. 30, Campinas, dez, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 431 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

PRAIS, J. L. S., ROSA, V. F. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para Inclusão. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, 2º semestre de 2016.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Ação didática formativa para a inclusão: análise de um produto educacional. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 1, n. 1, 2017.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. In: **Revista Polyphonía**, vol. 25, n. 2, p. 359-374, Goiânia, jun/dez, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/38148/19305>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PRAIS, J. L.S.; SANTOS, K. P.; SANTOS, A. F.; VITALIANO, C. R. Uso de recurso de tecnologia assistiva em proposta didática para a planificação do conteúdo de fotossíntese. In: OLIVEIRA, J.; MIURA, R.; FREITAS, F. BLANCO, M. OLIVEIRA, E. (Orgs). **Tecnologias educacionais como suporte para a inclusão escolar**. São Carlos / SP: Castro, 2020.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 fls. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A Review of Research on Universal Design Educational Models. **Remedial and Special Education**, v. 35, n. 3, 153–166, 2014.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. F. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, v.12, n. esp. 2, ago., 2017.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, v.4, n.02, jul./out. 2008.

ROQUEJANI, T. C. **O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica). Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2018.

ROSA, E. A. C. **Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019.

SALAS, P. Vamos planejar a aula para todo? **Revista Nova escola**, ano 33, n. 319, fev, 2019.

SANCHES, I, R.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Portugal. *Revista Lusófona*, 8, p. 63-83, 2006. Disponível

em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANCHES, I. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, n. 19, p. 135-156, 2011a.

SANCHES, I. R. Da integração à inclusão escolar. In: **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Série Teses da Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias, 2011b.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da educação especial**, out., p. 7-18, 2005.

SANTOS, M. P. **Práticas de inclusão em educação**: dicas para professores. Rio de Janeiro: SCRIBID, 2010.

SEMED. **Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019**. PARANÁ: SEMED, 2019.

SHERLOCK-SHANGRAW, R. Creating Inclusive Youth Sport Environments with the Universal Design for Learning. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.84, n. 2, p.40-46, 2013.

SILVA, M. O. E. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p.119-134, 2011.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 277 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Fortaleza, 2009.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil**: estudo da prática pedagógica. 2011. 246 fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2011.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade**: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

SONDERMANN, D. V. C.; ALBERNAZ, J. M.; BALDO, Y. P. Em busca da Educação Inclusiva na Educação a Distância: reflexões e possibilidades por meio do Universal Design for Learning. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, TISE, v. 1, n.1, 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/300-307.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOUZA, S. V. A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva. In: **Anais do V Congresso brasileiro interdisciplinar Educação Especial**, v. 5, 2009. (p. 99- 406).

TAUNTON, S.; BRIAN, A.; TRUE, L. Universally Designed Motor Skill Intervention for Children with and without Disabilities. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 29, n. 6, p.941-954, 2017.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a Pedagogia como meta da ação docentes na Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. (p. 19-34).

TOLEDO, E. H. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011, 192 fls.

TOMAS, V.; CROSS, A.; CAMPBELL, W. N. Building Bridges Between Education and Health Care in Canada: How the ICF and Universal Design for Learning Frameworks Mutually Support Inclusion of Children With Special Needs in School Settings. **Frontiers in Education**, v.3, p. 1-7, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 245 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216f. Tese (doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. M.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, 2016.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**.

163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R.(Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. (p. 49-112).

VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. de S. et al. (Orgs.) **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. (p. 15 – 27).

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Revista Pro-Posições**, v.30, Campinas, jul, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR. 2004.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298f. Tese (Doutorado em educação especial), Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação**, Unisinos, v. 22, n. 2, 2018.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

APÉNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista inicial com professor da classe comum

Entrevista inicial - professor

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com professores da sala comum do ensino regular participantes desta pesquisa. Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Turma em que atua:

Formação e atuação

1 Qual é sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).

2 Há quanto tempo atua como docente? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?

3 Além de ter atuado como docente, você já atuou na gestão escolar ou na equipe pedagógica? Se sim, por quanto tempo?

4 Durante sua atuação como docente, você já teve em sua sala de aula aluno com NEE? Teve aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?

5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para alunos PAEE? Se você teve formação, Em que momentos ou disciplinas ela ocorreu? O que foi abordado?

6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em que momentos? O que foi abordado?

Aluno PAEE

7 Na sala de aula em que você atua há quantos alunos? Há alunos com NEE? Há aluno PAEE? Quantos? Qual o diagnóstico do(s) aluno(s)?

8 Se sim, como você avalia o desempenho de seu aluno(s) com NEE em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a interação com os colegas e a participação nas atividades?

9 O aluno com NEE incluído em sua sala de aula recebe atendimento educacional especializado? Ele frequenta a SRM? Tem professor de apoio?

10 Há trocas de informações sobre as especificidades do aluno com NEE com o professor da SRM? E com o professor de apoio?

11 Com relação ao aluno com NEE, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-las?

Planejamento de ensino e a prática pedagógica

12 No que diz respeito à inclusão do aluno com NEE, seu planejamento mudou após conhecer as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele? Quais foram?

13 Você conta com a colaboração do professor de apoio e da SRM para planejar as atividades? Se sim, dê exemplos.

14 Para elaborar seu planejamento, você se baseia no currículo escolar para selecionar os conteúdos? Ou em outros documentos, textos, livro didático?

15 Os conteúdos que você trabalha com os alunos com NEE são os mesmos que você trabalha com os demais alunos da sala? Ou você os adapta, os adequa ou diferencia-os para o aluno com NEE? Como você realiza essa organização dos conteúdos para os alunos com NEE?

16 Há trocas de informação entre você e a gestão escolar quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

17 Há trocas de informação entre você e a supervisão pedagógica quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

18 Há trocas de informação entre você e o professor de apoio quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em que momentos?

19 Há trocas de informação entre você e o professor da SRM quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em que momentos?

20 Há trocas de informação entre você e outros profissionais das instituições especializadas quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

21 O que você considera no momento de traçar o objetivo de sua aula?

22 Como você seleciona os recursos que irá utilizar? Dê exemplos. O aluno com NEE faz uso dos mesmos recursos utilizados pelos outros alunos ou faz uso de algum recurso pedagógico específico? Esses recursos utilizados em suas aulas são da instituição ou você elabora conforme a necessidade de sua aula?

23 Você poderia dar um exemplo de como você organiza suas aulas? Em quais momentos você planeja suas aulas? Você desenvolve suas aulas sozinho ou partilha ideias com colegas e/ou realiza em grupos? Você registra por escrito seu planejamento?

24 Com relação à avaliação da aula, como você sistematiza as aprendizagens dos alunos? Como você registra e acompanha o processo de aprendizagem do aluno com NEE?

25 Você em algum momento precisou de ajuda para planejar atividades considerando as necessidades do(s) aluno(s) com NEE? Quem lhe ajudou? Atendeu as suas dúvidas?

26 Como você percebe seu planejamento e a participação do aluno com NEE nas atividades desenvolvidas com o restante da turma?

27 O que você planeja em suas aulas, geralmente, consegue efetivar? Por que sim ou não? A que você atribui?

28 Como você avalia sua prática pedagógica em relação aos alunos com NEE?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista inicial com gestão escolar

Entrevista inicial – gestão escolar (diretor)

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com o diretor da escola participante desta pesquisa. Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação e atuação

1 Qual é a sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).

2 Há quanto tempo você atuou como docente? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?

3 Há quanto tempo você atua na gestão escolar? Você já atuou na equipe pedagógica? Se sim, por quanto tempo?

4 Durante sua atuação como docente já teve em sua sala de aula aluno com NEE? Teve aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?

5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para alunos PAEE? Em quais momentos ou disciplinas? O que foi abordado?

6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em quais momentos? O que foi abordado?

Educação Inclusiva e o planejamento de ensino

7 Atualmente, na escola há quantos alunos? Há quantos alunos com NEE? E PAEE? Qual o diagnóstico do(s) aluno(s)?

8 Como as instâncias administrativas orientam e/ou dão suporte para a inclusão dos alunos com NEE?

9 Você costuma acompanhar o planejamento, as atividades e ou a prática pedagógica dos professores, principalmente, quanto aqueles relacionados aos alunos com NEE? Se sim, quais aspectos você identifica que (des)favorecem a inclusão destes alunos no processo de ensino e de aprendizagem?

10 Quais dos elementos do planejamento que você considera mais importante para o processo de inclusão?

11 Há trocas de informação entre você e o professor da sala comum quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

12 Há trocas de informação entre você, a equipe pedagógica e os professores especialistas da SRM e de apoio quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista inicial com supervisora pedagógica

Entrevista inicial – equipe pedagógica (supervisão)

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com o supervisor pedagógico participante desta pesquisa. Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação na supervisão pedagógica:

Formação e atuação

1 Qual é a sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).

2 Quanto tempo você atuou como docente? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?

3 Além de ter atuado como docente, você já atuou na gestão escolar? Se sim, por quanto tempo?

4 Durante sua atuação como docente já teve em sua sala de aula aluno com NEE? Teve aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?

5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para alunos PAEE? Em quais momentos ou disciplinas? O que foi abordado?

6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em quais momentos? O que foi abordado?

Planejamento de ensino e o aluno com NEE

7 Como o professor faz seu planejamento de ensino? Como os professores elaboram o planejamento (registro)? O que é exigido deles nesse registro escrito?

8 Ele planeja sozinho ou alguém o auxilia? Se sim, quem o auxilia?

9 Em relação ao planejamento de ensino, você acompanha o planejamento dos professores da sala comum? Com que frequência ou periodicidade?

10 Há trocas de informação entre você e o professor da sala comum quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

11 Você como supervisor recebe orientações sobre o planejamento de ensino? De quem? Estas orientações tem sido suficientes considerando as demandas que a escola tem vivenciado?

12 Você analisa o planejamento dos professores? Se sim, o que e como você o analisa? Nessa análise, quais elementos do planejamento você percebe que os professores sentem mais facilidade/dificuldade (conteúdo, objetivos, procedimentos, recursos e/ou avaliação)?

13 Em relação aos professores que atuam em salas de aula com alunos com NEE, como você os orienta par realizar o planejamento? É igual ou existem diferenças?

- 14 Os alunos com NEE desenvolvem as mesmas atividades que os demais alunos? Tem adaptação curricular? Quem participa da elaboração? Com qual periodicidade? Como é a implantação da adaptação curricular em sua avaliação? É efetiva?
- 15 Em relação ao planejamento do professor da sala comum, como você analisa as atividades diante da inclusão dos alunos com NEE?
- 16 Os professores costumam recorrer a você para tirar dúvidas em relação ao planejamento de atividades para os alunos com NEE? Se sim, quais são as principais dificuldades que os professores apresentam?
- 17 Você percebe trocas de informações para o planejamento entre o professor da sala comum, o professor de apoio e o professor sala de recursos multifuncionais? Eles planejam juntos ou não há essa prática? Existe algum período específico para isso? Você busca promover essa troca entre eles?
- 18 Quais dos elementos do planejamento que você considera mais importante para o processo de inclusão?
- 19 Como você analisa a prática pedagógica dos professores frente à inclusão dos alunos com NEE? Eles possuem alguma dificuldade? Se sim, qual (is) seria(m) elas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista inicial com orientação pedagógica

Entrevista inicial – equipe pedagógica (orientação)

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com o orientador pedagógico participante desta pesquisa. Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação na orientação pedagógica:

Formação e atuação

- 1 Qual é a sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).
- 2 Quanto tempo você atuou como docente? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?
- 3 Além de ter atuado como docente, você já atuou na gestão escolar? Se sim, durante quanto tempo?
- 4 Durante sua atuação como docente já trabalhou em sua sala de aula com algum aluno com NEE? E com aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?
- 5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para aluno PAEE? Em quais momentos ou disciplinas? O que foi abordado?
- 6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em quais momentos? O que foi abordado?

Aluno com NEE

- 7 Com relação aos alunos com NEE matriculados neste instituição, você acompanha o desempenho deste(s) aluno(s) em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a interação com os colegas e a participação nas atividades?
- 8 Com relação ao aluno com NEE, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-las?
- 9 No que diz respeito aos conhecimentos que possui sobre o aluno com NEE, há trocas de informações entre você e o professor da sala comum sobre isso?
- 10 No início do ano há algum tipo de orientação junto à supervisão e ao professor com relação à inclusão do aluno com NEE?

Planejamento de ensino e a prática pedagógica

- 11 Em seu trabalho, na equipe pedagógica, você recebe alguma orientação com relação ao planejamento de atividades que considerem as necessidades do aluno com NEE? Se sim, quais as orientações que você recebeu quanto a isso?

12 Você costuma acompanhar o planejamento do professor e as atividades que ele desenvolve com o aluno com NEE? Como você avalia a organização das atividades desenvolvidas com o aluno com NEE?

13 Há trocas de informação entre você e a gestão escolar, a equipe pedagógica, os professores especialistas da SRM e de apoio, o professor da sala comum quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas parcerias? Em quais momentos?

14) Qual sua avaliação sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE e quais sugestões você indicaria para melhorar o processo?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista inicial com professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Entrevista inicial – professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com professor da Sala de Recursos Multifuncionais participantes desta pesquisa.

Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Quantos e quais alunos com NEE você atende nesta SRM?

Formação e atuação

1 Qual é a sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).

2 Há quanto tempo atua como docente de Educação Especial? Qual seu tempo de experiência como professor de Sala de Recursos Multifuncionais? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?

3 Além de ter atuado como docente da Educação Especial, você já atuou na gestão escolar, na equipe pedagógica ou como professor de apoio? Se sim, durante quanto tempo?

4 Se você atuou como professor da sala comum, durante sua atuação como docente já trabalhou em sua sala de aula com aluno com NEE? E com aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?

5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para aluno PAEE? Em quais momentos ou disciplinas? O que foi abordado?

6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em quais momentos? O que foi abordado?

Aluno com NEE

7 Na SRM em que você atua há quantos alunos com NEE? Eles apresentam algum diagnóstico?

8 Como você avalia o desempenho de seu(s) aluno(s) com NEE em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a interação com os colegas e a participação nas atividades?

9 O aluno com NEE incluído em sua sala de aula recebe outro tipo de atendimento educacional especializado? Quais serviços ou apoio que ele participa? Você já conversou com o professor regente sobre as atividades que são desenvolvidas ou ele já lhe consultou sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula comum?

10 Com relação ao aluno com NEE, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-las?

Planejamento de ensino

11 Há trocas de informação entre você e o professor da sala comum quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas trocas? Em quais momentos?

12 Você recebe orientações com relação ao planejamento das atividades aos alunos com NEE? De que maneira você as organiza? O que você leva em consideração no momento de planejar as atividades?

13 Quais as orientações que você recebe das instâncias administrativas vinculadas à área da Educação Especial quanto ao planejamento das atividades aos alunos com NEE? Há um tempo disponível para conversar com esses profissionais? Em quais momentos e com qual frequência isso acontece?

14 Há trocas de informação entre você, a gestão escolar, equipe pedagógica e professor de apoio quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece? Como são estabelecidas essas trocas? Em quais momentos?

15 Quando você tem dúvidas com relação à atividade pedagógica a ser desenvolvida com o aluno com NEE a quem você recorre?

16 Como é a relação pedagógica entre você e o professor da sala comum quanto ao planejamento das atividades pedagógicas para o aluno com NEE? Com que frequência isso acontece? Você considera que esse momento é/seria importante?

17 Quais dos elementos do planejamento que você considera mais importante para o processo de inclusão?

Prática pedagógica

18 As atividades que você desenvolve com o aluno com NEE estão relacionadas às atividades desenvolvidas em classe pelo professor regente?

19 Você acompanha o rendimento de seus alunos nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum? De que maneira?

20 Você utiliza materiais pedagógicos adaptados para atendimento do aluno? Quais seriam eles? Esses materiais são elaborados por você ou já são da escola? Eles também estão disponíveis para serem utilizados na sala comum pelo professor regente ou de professor de apoio?

21 Em sua opinião, os materiais pedagógicos são suficientes para o atendimento do aluno com NEE em sala de aula? O que poderia ser feito para melhorar o atendimento destes alunos?

22 Você sente dificuldade para desenvolver as atividades pedagógicas junto aos alunos com NEE ou o trabalho de apoio junto ao professor regente? Se sim, quais seriam elas?

23 Você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com este aluno? Se sim, quais seriam?

24 Você teria sugestões para melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE que você atende na Sala de Recursos Multifuncionais?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista inicial com professor de apoio

Entrevista inicial – professor de apoio

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista inicial, individual, com professor de apoio participantes desta pesquisa. Esclarece-se que, ao iniciar a entrevista, será explicitado o conceito (termo) adotado para:

1 Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Conforme a Deliberação nº 02/2016 (CEE/SEED/PR) Art. 11 considera-se aluno PAEE aqueles que apresentam:

- deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;
- altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Quantos e quais alunos PAEE você atende como professora de apoio nesta escola?

Qual o tempo de permanência em sala de aula junto ao aluno?

Formação e atuação

1 Qual é a sua formação acadêmica? Especifique suas áreas de formação (Exemplo: Graduação em, Especialização em, Mestrado em, Doutorado em).

2 Há quanto tempo atua como docente de Educação Especial? Qual seu tempo de experiência como professor de apoio? Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio)?

3 Além de ter atuado como docente da Educação Especial, você já atuou na gestão escolar, na equipe pedagógica ou como professor da sala comum? Se sim, quanto tempo?

4 Se você atuou como professor da sala comum, durante sua atuação como docente, já trabalhou em sua sala de aula com aluno com NEE? E com aluno PAEE? Quantos? Qual era o diagnóstico do(s) aluno(s)?

5 Em sua formação inicial, teve conhecimento sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? E para aluno PAEE? Em quais momentos ou disciplinas? O que foi abordado?

6 Em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado algo sobre o planejamento de atividades pedagógicas para alunos com NEE? Em quais momentos? O que foi abordado?

Aluno com NEE

7 Qual a avaliação do(s) aluno(s) com NEE que você acompanha? Há quanto tempo você acompanha este aluno?

8 Com relação ao aluno com NEE, você consegue identificar as necessidades e as potencialidades de aprendizagem dele? Se sim, quais? De que maneira você busca/buscou conhecê-las?

9 Há trocas de informações sobre as especificidades do aluno com NEE com o professor da sala comum? E com o professor da SRM?

10 Como você avalia o desempenho de seu(s) aluno(s) com NEE em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a interação com os colegas e a participação nas atividades?

Planejamento de ensino e prática pedagógica

11 No que diz respeito à inclusão do aluno com NEE, como é feito o planejamento das atividades? Você acompanha essa elaboração?

12 Para essas atividades que são desenvolvidas com ele, você troca informações com o professor da sala comum e da SRM no planejamento e na aplicação dele? Se sim, dê exemplos.

13 Há trocas de informações entre você e a gestão escolar, a supervisão pedagógica, a orientação pedagógica, o professor da SRM e os profissionais das instituições especializadas quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Com que frequência isso acontece?

Obs: as questões abaixo passarão a ser delineadas com base nas respostas anteriores de modo a evidenciar se o planejamento é feito pelo professor da sala comum, ou é desenvolvido em colaboração entre ambos, ou se é realizado pelo professor de apoio.

14 O planejamento mudou após conhecer as necessidades e as potencialidades de aprendizagem do aluno com NEE? Quais foram?

15 Para elaborar o planejamento para o aluno com NEE é utilizado o currículo escolar para selecionar os conteúdos? Ou outros documentos como textos, livro didático?

16 Os conteúdos que você trabalha com os alunos com NEE são os mesmos que são trabalhados com os demais alunos da sala? Ou é feita adaptação, adequação ou diferenciação para o aluno com NEE? Como é realizada essa organização dos conteúdos para os alunos com NEE?

17 O que é considerado no momento de traçar o objetivo de sua aula?

18 Como são selecionados os recursos que irá utilizar? Dê exemplos. O aluno com NEE faz uso dos mesmos recursos utilizados pelos outros alunos ou faz uso de algum recurso pedagógico específico? Esses recursos utilizados nas aulas são da instituição ou são elaborados conforme a necessidade da aula? Se caso são elaborados, quem os elabora? Em quais momentos?

19 Você poderia dar um exemplo de como são organizadas as aulas diante da inclusão do aluno com NEE? Em quais momentos são planejadas as aulas? Esse planejamento é registrado por escrito no seu planejamento?

20 Com relação à avaliação da aula, como são sistematizadas as aprendizagens do aluno com NEE? Como é registrado e acompanhado o processo de aprendizagem do aluno com NEE?

22 Você em algum momento precisou de ajuda para planejar atividades considerando as necessidades do(s) aluno(s) com NEE? Quem lhe ajudou? Nessa ajuda, suas dúvidas foram esclarecidas?

23 Como você percebe o planejamento e a participação do aluno com NEE nas atividades desenvolvidas com o restante da turma?

24 O que é planejado para as aulas, geralmente, é efetivado? Por que sim ou não? A que você atribui?

25 Como você avalia sua prática pedagógica em relação à inclusão do aluno com NEE?

APÊNDICE G – Protocolo de registro das observações em sala de aula

Dados de identificação

Datas das observações:		Carga horária total em observações realizadas:	
Turma:		Quantidade alunos:	
Alunos PAEE:		Diagnóstico dos alunos:	
Professor regente:			
Professor de apoio (se tiver):			
DESCRIÇÃO	INFORMAÇÃO	CONFRONTO	RECONSTRUÇÃO
Descrever as ações pedagógicas observadas no que se refere à inclusão dos alunos com NEE e as atividades desenvolvidas.	Identificar na prática do docente os aspectos ou não da perspectiva inclusiva, em especial, relacionadas à inclusão do aluno com NEE.	Pontuar as relações entre a perspectiva inclusiva e a prática pedagógica do docente para a inclusão do aluno com NEE.	Avaliar as necessidades formativas do docente no que se refere à inclusão do aluno com NEE.
Observar a regularidade, as contradições, os fatos relevantes e não relevantes. Responder: Quem? O quê? Quando?	Observar o que é expresso na relação entre a teoria e a prática. Responder: qual aspecto da educação inclusiva está sendo evidenciado?	Observar: o que as práticas expressam? O que as limita?	Observar: Como mudar? O que poderia ser feito de forma diferente? O que foi considerado pedagogicamente importante? O que é necessário fazer para introduzir mudança na prática pedagógica?
Verificar a apresentação do conteúdo, a expressão da aprendizagem do aluno e as estratégias para engajamento e participação dos alunos nas atividades.			

Fonte: Adaptação feita a partir de Contreras (2002)

Referência: CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE H – Roteirização para a análise do planejamento

Dados de identificação

Turma:	Quantidade de alunos:
Aluno com NEE:	Diagnóstico (se houver):
Professor regente:	
Professor de apoio (se houver):	
Área do conhecimento / Conteúdo	
Objetivo	
<p>Encaminhamentos metodológicos:</p> <p>*Modos de apresentação do conteúdo</p> <p>*Modos de ação e expressão da aprendizagem do aluno</p> <p>*Estratégias para engajamento e participação dos alunos nas atividades</p> <p>Anotar: no desenvolvimento das atividades foram previstos a utilização de recursos didáticos, tecnologias assistivas, orientação verbal (oral e/ou escrita), adaptação, entre outros.</p>	
Avaliação da atividade (objetivo, adequação da tarefa, estratégias e recursos didáticos, necessidades de aprendizagem do aluno com NEE)	

APÊNDICE I – Roteirização para o planejamento colaborativo

Plano de aula subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente:		Data:
Turma:	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: Alunos APA:	Nº de alunos:
Conteúdo:		
Disciplina:		
Objetivo(s) Específico(s):		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
1ª Etapa:		
2ª Etapa:		
3ª Etapa:		
4ª etapa		
5ª etapa		
Avaliação:		
Referências: Observação:		

Orientações para a elaboração do planejamento colaborativo

Articulação dos conteúdos da aula com aprendizagens anteriores

Qual a relação com os conteúdos aprendidos anteriormente?

Como suscitar a atenção dos alunos?

Como motivar os alunos?

1 Processo de apresentação / explicitação dos conteúdos:

Como o conteúdo será apresentado? Será realizada uma vivência prática com o conteúdo? E/ou informação verbal (escrita/oral) ou visual? Serão utilizados recursos multimídia?

Quais recursos serão utilizados?

Quais estratégias serão utilizadas para verificar se o aluno está identificando o que está estudando?

De que maneira as necessidades do aluno com NEE serão atendidas ao modo em que participa da aula com os outros alunos?

2 Atividades de estudo do conteúdo

Que tipo de atividade será desenvolvida para o estudo do conteúdo?

Como elas serão feitas? Como os alunos serão organizados durante as atividades?

Quais recursos serão utilizados para o desenvolvimento das atividades?

De que maneira as necessidades do aluno com NEE serão atendidas ao modo em que realiza as atividades com os outros alunos?

- Especifique as estratégias nas modalidades de trabalho:

* Para o grupo/ turma: individual, pares ou em pequenos grupos

* Para um aluno específico: individual, pares ou em pequenos grupos

- **Formas de comunicação a usar com a turma e com um aluno específico:** linguagem oral, gestual, símbolos e imagens, escrita (quadro/Braille), entre outros.

3 Estratégias e recursos para a participação ativa dos alunos

Quais estratégias serão utilizadas para que os alunos participem ativamente nas atividades?

Quais recursos serão utilizados para que os alunos participem ativamente nas atividades?

Como será organizada a participação de cada aluno? Como irá conduzir o desenvolvimento das atividades para que os alunos tenham interesse e motivação?

De que maneira está prevista a participação do aluno com NEE?

Obs: Se houver professor de apoio pontuar quais orientações serão dadas a ele, de que maneira ele contribuiu para as adequações nas atividades para atender às necessidades do aluno, quais recursos serão utilizados ou elaborados a partir das necessidades do aluno com NEE (somente o aluno irá utilizar ou os demais alunos também).

4 Avaliação do plano de aula:

- O que foi previsto foi realizado?

- Foi necessária adequação de alguma atividade no momento da aula?

- Foi necessário excluir ou acrescentar algum aspecto ou atividade?

- Será necessário retomar este conteúdo? Quais atividades poderiam ser realizadas?

5 Avaliação:

* Os objetivos da aula foram ou não alcançados? Quais eram as aprendizagens esperadas?

* Superou as expectativas? Correspondeu às expectativas? Ou ainda não corresponde às expectativas?

* Qual foi a aprendizagem dos alunos no estudo deste conteúdo?

Referências:

- As atividades que foram desenvolvidas foram extraídas do livro didático ou de outra fonte de consulta?

Fonte: Adaptação feita a partir de Nunes e Madureira (2015).

APÊNDICE J – Questões norteadoras para o desenvolvimento de práticas reflexivas

AÇÕES	PERGUNTAS
Descrição	<p>No momento inicial apresentar ao professor os dados observados com relação à: quantidade de alunos, alunos com NEE, diagnóstico do(s) aluno(s) com NEE, conteúdo da aula, objetivo(s).</p> <p>1 A partir do que observamos de sua aula, como você fez a apresentação do conteúdo para os alunos?</p> <p>2 Como você percebe os modos que você ofereceu para que os alunos expressassem sua aprendizagem na realização das atividades?</p> <p>3 Como você percebeu o engajamento e a participação dos alunos na realização das atividades?</p> <p>4 Quais atividades foram desenvolvidas? O aluno com NEE desenvolveu as mesmas atividades? Houve alguma adaptação? Qual(is) foi(foram)?</p>
Informação	<p>1 Na aula você considerou o currículo escolar para escolha do conteúdo e delimitação do objetivo?</p> <p>2 Os objetivos previstos para a aula foram atingidos pela turma e pelo aluno com NEE? Por que você acha que (não) conseguiu atingi-los?</p> <p>3 O aluno com NEE participou e desenvolveu as atividades propostas? Por que você acha que ele (não) conseguiu?</p> <p>4 O que motivou a escolha dessas atividades e o modo como as realizou com os alunos?</p> <p>5 Você teve dificuldade para estimular os alunos e o aluno com NEE para a realização da(s) atividade(s)? Se sim, a que atribui essa dificuldade?</p>
Confronto	<p>1 De que maneira considera que a organização de sua aula contribui para a inclusão do(s) aluno(s) com NEE? Houve cooperação entre os alunos?</p> <p>2 Qual foi importância do planejamento das atividades para a inclusão do(s) aluno(s) com NEE?</p> <p>3 O que você acha que limitou/facilitou o planejamento de suas aulas em uma perspectiva inclusiva? Você encontrou dificuldades/facilitadores para você desenvolver as atividades em sua prática de um modo inclusivo?</p> <p>4 Você identifica quais fatores a levou a organizar a aula dessa forma?</p>
Reconstrução	<p>1 O que você mudaria em suas atividades para a inclusão do aluno com NEE? Você faria algo diferente no sentido de motivar o aluno com NEE para aprender?</p> <p>2 Seria possível ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE? Se sim, quais?</p> <p>3 Com relação a esse processo reflexivo sobre suas aulas contribuiu para pensar/mudar sua prática docente em relação a inclusão do aluno com NEE?</p> <p>4 O que você mudaria no contexto de sua aula no que se refere à inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>Após algumas sessões de práticas reflexivas: qual a relação que você faz entre o seu trabalho atual e o realizado antes das sessões reflexivas no que diz respeito à inclusão do aluno com NEE?</p>

Fonte: Adaptação feita a partir de Ibiapina (2004). **Referência:** IBIAPINA, I. M. L. M. **Docência universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. Tese (Doutorado em educação). Natal: Programa de Pós-graduação em educação, 2004.

Observação: Convém explicar que esse roteiro será utilizado pela pesquisadora para organização das notas de campo, assim, depois de elaboradas serão norteadoras das reflexões juntamente com o professor.

APÊNDICE K – Roteiro de entrevista final

Roteiro de entrevista final

Este roteiro contendo questões norteadoras será utilizado para realizar uma entrevista final, individual, com professores da sala comum, diretor, supervisor pedagógico, orientador pedagógico, professor de apoio e professor da Sala de Recursos Multifuncionais participantes desta pesquisa.

Identificação


Nome: _____ Turma em que atua (professores): _____

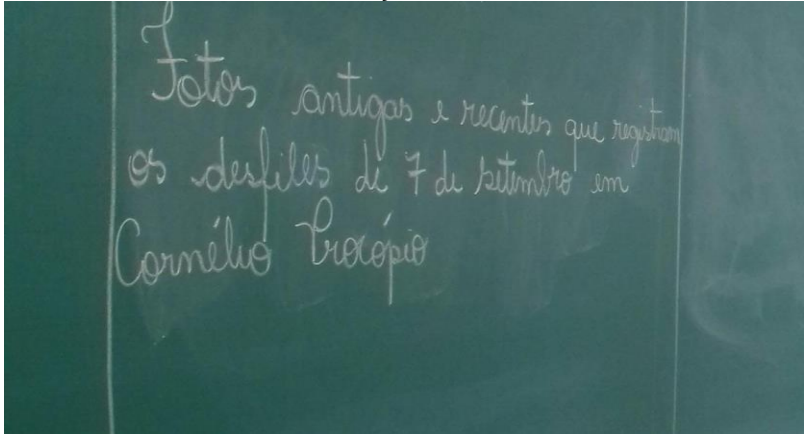
Avaliação do trabalho desenvolvido

- 1 Qual sua avaliação do programa de formação desenvolvido durante a pesquisa para sua formação continuada em serviço frente à inclusão educacional dos alunos com NEE?
- 2 Qual sua avaliação quanto a este programa para a formação continuada dos professores, da gestão escolar e da equipe pedagógica desta escola em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE?
- 3 A partir deste programa, o que você poderia destacar de mudanças em sua prática pedagógica, levando em consideração o objetivo do planejamento na perspectiva inclusiva dos alunos com NEE?
- 4 O que você considera que aprendeu sobre o DUA? Você considera que é possível desenvolver o planejamento de suas aulas com base no DUA? Se sim dê exemplo.
- 5 Você avalia que ocorreram mudanças no planejamento de ensino e na prática pedagógica da escola influenciadas por esta pesquisa? Se sim, quais?
- 6 Como você avalia sua participação e seu envolvimento durante a realização das atividades propostas nesta pesquisa?
- 7 Como você avalia a organização e as atividades desenvolvidas nos encontros realizados para:
 - a) Ciclo de estudos. Comente sobre o que considerou mais importante.
 - b) Planejamentos das atividades pedagógicas. Comente sobre o que considerou mais importante.
 - c) Práticas reflexivas. Comente sobre o que considerou mais importante.
 - d) Participação colaborativa da pesquisadora. Comente sobre o que considerou mais importante.

ANEXOS

ANEXO A - Plano de aula feito por P2B subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P2B		Data: 23/11/2019
Turma: 2º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 1 (TDAH) Alunos APA: 5	Nº de alunos: 23
Conteúdo: Construção coletiva – frase / Fatos históricos – leitura de fotos		
Disciplina: Língua Portuguesa / História		
Objetivo(s) Específico(s): - Reconhecer o fato histórico presente nas fotos; - Associar a relação entre presente e passado construindo uma linha do tempo com as fotos; - Construir, coletivamente, uma frase que referencie o conteúdo apresentado nas fotos.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
<p>1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Em um momento anterior, pesquisa nos arquivos da escola fotos da participação da instituição nos desfiles cívicos do município em 7 de setembro.</p> <p>Organização dos alunos sentados em círculos, sentados no chão. No início da aula, esclarecimentos de que seu objetivo é a analisar alguns fotos.</p> <p>Disposição no centro do círculo de fotos para observação deles, e se sentirem à vontade, as manipulem na tentativa de identificar o que as fotos retratam.</p> <p>Após isso a realização de alguns questionamentos aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é isso que entreguei a vocês? - O que possui nessas fotos? - O que pessoas estão fazendo? - Todas essas fotos foram tiradas no mesmo dia? <p>Em seguida, a partir das ideias dos alunos, apresentação das fotografias que foram tiradas no dia 7 de setembro, mas em anos diferentes. Todas as pessoas são alunos e professoras da escola que estavam naquele ano.</p> <p>Realização com os alunos da organização de uma linha do tempo com as fotos identificando com eles semelhanças e diferenças entre elas.</p> <p>Exemplo:</p> <p style="text-align: center;">Imagem 1 – Cartaz confeccionado pelos alunos do 2º ano B sob orientação de P2B</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
Fonte: Elaborada por P2B e seus alunos (2019)		

<p>2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo. (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno. (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Organização das carteiras em forma de “U” em oposição ao quadro negro.</p> <p>Fixação das fotos conforme a linha do tempo com o auxílio dos alunos.</p> <p>Em seguida, questionamentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essas fotos falam de um momento? - Que momento é esse? - Vamos construir uma frase para dizer para vocês sobre o que essas fotos retratam? <p>Elaboração de uma frase com base nas ideias dos alunos. Primeiro a escrita de palavras-chave. Depois, a redação da frase usando essas palavras.</p> <p style="text-align: center;">Imagem 2 – Frase produzida pelos alunos do 2º ano B sob orientação de P2B</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Elaborada por P2B e seus alunos (2019)</p> <p>Durante a realização da tarefa elaboração e valorização das ideias dos alunos, e exploração das vivências anteriores neste evento, cenas que possam ter assistido na TV, fatos envolvendo a data. Expressão oral de tudo o que foi registrado e a indicação do que e onde se escreve.</p> <p>Síntese de estudo: Após a finalização com os alunos, expressão oral e em bom som da frase produzida e, com eles análise dela, a partir de questões interpretativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que escrevemos aqui? - Nós escrevemos essa frase a partir do quê? - O que as fotos retrataram? - Por que escrevemos essa frase?
<p>3ª etapa Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles.</p>	<p>Apresentação da proposta de cartaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora nós vamos montar um cartaz, com as fotos e a frase que escrevemos juntos. - Organização das fotos em uma folha de cartolina e a frase elaborada com os alunos. Fixação dela no corredor da escola para exposição. <p>Solicitação aos alunos, em momento oportuno, de uma explicação aos colegas de outras turmas o que fizeram, e observe como eles relatam a atividade.</p>


(3º Princípio do DUA)	
Avaliação:	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante a atividade verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconheceu o fato histórico presente nas fotos; - Associou a relação entre presente e passado construindo uma linha do tempo com as fotos; - Construiu, coletivamente, uma frase que referencie o conteúdo apresentado nas fotos.
Referências: SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019 . PARANÁ: SEMED, 2019.	
Observação: - Durante as atividades: Oferecer suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; Alternar foco de atenção com as figuras, os cartazes, os objetos, apontando e mostrando os objetos utilizados no momento de estudos; Promover desafios para que os alunos verbalizem ações referentes ao estudo, indicando os utensílios de medida, aspectos do texto – receita, elementos da tabela e do gráfico; Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; Realizar as etapas considerando as etapas, organização da sala de aula e disposição dos alunos.	


Fonte: Diário de classe de P2B (2019)

ANEXO B - Plano de aula feito por P4A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P4A		Data: 24/10/2019
Turma: 4º ano - EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 3 (TDAH associado à dislexia, DA, DI) Alunos APA: 3	Nº de alunos: 20
Conteúdo: Meios de comunicação		
Disciplina: Geografia / História		
Objetivo(s) Específico(s): - Identificar o que são meios de comunicação; - Reconhecer o objetivo dos meios de comunicação; - Conhecer os diferentes tipos de meios de comunicação; - Construir objetos para representar um meio de comunicação, apresentar suas características e como é utilizado.		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias	
1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	De uma problematização expressa abaixo, e com a disposição dos alunos sentados nas carteiras em forma de “U”, perguntar: - Pessoal, preciso dar um recado para minha tia que mora em São Paulo. Como eu poderia fazer isso? Anotações no quadro das possibilidades anunciadas pelos alunos. Escreva no centro: RECADOS PARA TIA. E em volta escreva as ideias apresentadas pelos alunos. - Espera-se que os alunos possam indicar: mandar uma mensagem por WhatsApp®, fazer uma ligação por telefone, mandar um e-mail, entre outros. A partir deste levantamento, apresentação de imagens que representam esses meios de comunicação ou os próprios meios de comunicação se for possível: telefone, celular, fax, computador, rádio.	
2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)	Na sequência apresentação para os alunos a imagem a seguir: 	


	<p>Fonte: disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/RDystGPr3jhJ6K3ny2xVvKtHtS53kG6J7JFeEa6WJFVmnAgV2bPJG9vswUaY/his4-08und01-contexto-imagens.pdf</p> <p>Discussão oral para que os alunos demonstrem o seu conhecimento sobre o tema. Questionamentos aos alunos sobre: qual desses objetos você já viu? Você sabe para que eles servem?</p> <p>Durante a discussão, ouça dos alunos suas percepções, vivências com esses objetos e/ou problematize porque eles não conhecem.</p> <p>Explicação de cada um deles e sua utilidade.</p> <p>Problematização com os alunos, a fim de levá-los à percepção da descrição de cada objeto, ao desafio de descobrir o que é, de como se faz para usá-lo, para que ele serve.</p>
<p>3ª Etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Organização dos alunos em grupos de no máximo 4 integrantes, solicitação de análise das imagens abaixo:</p> <p style="text-align: center;">Será que você consegue associar quais destes objetos substituíram os que acabamos de ver?</p> <div style="text-align: center;"> <small>computero substituido</small> <small>computero substituido</small></div> <div style="text-align: center;"> <small>telefone</small> <small>computero substituido</small></div> <div style="text-align: center;"> <small>computero</small></div> <p>Fonte: Disponível em https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/J5wv8eVDhWqEtqZSYN5UnGwQspxS3fERvTADvGF6suHax3pRSvCFucAnHdBt/his4-08und01-problematizacao-imagens-1.pdf</p> <p>Solicitação a um integrante do grupo que escreva as ideias que o grupo</p>

	<p>apresentou. Entrega para eles das cópias dos primeiros objetos e deste último, para a escrita dos nomes de cada aparelho, e em seguida, para associação.</p> <p>Em seguida, partilha das hipóteses dos grupos e explicação da relação entre esses meios de comunicação: qual foi substituído, qual função, qual objetivo.</p> <p>Organização de um esquema no quadro contendo, o meio de comunicação e seu nome, depois qual meio de comunicação o substituiu e seu nome.</p> <p>Na sequência: Porque surgiram outros meios de comunicação? Existem outros que não estão aqui.</p> <p>Observação: peça para que eles façam uma pesquisa sobre os meios de comunicação e montem uma lista contendo nomes de objetos (meios de comunicação) não mencionados até o momento da aula.</p>
<p>4ª etapa Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Em outro dia, partilha da pesquisa realizada por cada aluno.</p> <p>Montagem de uma lista de palavras no quadro contendo os nomes dos meios de comunicação que eles conheciam, conheceram e descobriram na pesquisa.</p> <p>Na sequência, organização dos alunos em grupos de três. E a realização de um sorteio no qual cada grupo receberá o nome de um meio de comunicação.</p> <p>Orientações: vocês receberam um meio de comunicação. A organização de vocês deverá ser para daqui a 7 dias vocês para me mostrar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 A representação desse meio de comunicação usando algum tipo de material reciclável: caixa, papelão, copos, palitos, entre outros. 2 Apresentação de uma foto deste meio de comunicação. 3 Escrita do nome, quando foi criado e sua utilidade. <p>Observação: a professora irá verificar a possibilidade de trazer esses meios de comunicação.</p> <p>Disponibilização de textos e vídeos de estudos para os alunos conhecerem sobre os meios de comunicação.</p>
<p>5ª etapa: Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Após a pesquisa e elaboração dos materiais pelos alunos, organização de uma apresentação em sala de aula.</p> <p>Orientação aos alunos para que dividam tarefas: um fala sobre o nome e ano de criação, outro para que serve, outro mostra a foto e o objeto que construiram, quais materiais utilizaram para confecção.</p> <p>Durante a apresentação de cada grupo, sistematização das informações com toda turma pela professora.</p> <p>Imagem 1 – Objetos representativos dos meios de comunicação produzidos pelos alunos do 4ª ano A sob orientação de P4A</p> 


	
<p>6ª etapa Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Síntese de estudo: Com a sala disposta em forma de círculo, com os alunos sentados em suas carteiras, realização dos questionamentos: qual foi o tema da nossa aula de hoje? O que são meios de comunicação? Para que eles servem? Por que eles foram mudando ao longo do tempo? Qual deles você mais utiliza? Lembram-se do recado para minha tia, qual deles você acha que a informação chegaria mais rapidamente a minha tia? Qual levaria mais tempo?</p> <p>Observação: organização dos materiais produzidos no corredor da escola para exposição dos materiais produzidos pelos alunos.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Realização por meio de observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante a atividade verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificou o que são meios de comunicação; - Reconheceu o objetivo dos meios de comunicação; - Conheceu diferentes tipos de meios de comunicação; - Construiu objetos para representar um meio de comunicação, apresentou suas características como é utilizado.
<p>Referências:</p> <p>BORBOREMA, A. P. A. Plano de aula - Meios de Comunicação ontem e hoje. Nova escola, Plano de aula, História, 4º ano, Circulação de pessoas, produtos e culturas. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4932/meios-de-comunicacao-ontem-e-hoje>. Acesso em: 24 out. 2019.</p> <p>SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019. PARANÁ: SEMED, 2019.</p>	
<p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante as atividades atenção as seguintes ações: * Dar suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; * Oferecer apoio visual com objetos e imagens; * Alternar foco de atenção com as figuras e explicação oral, escrita no quadro das ideias dos alunos e do conceito de meios de comunicação; * Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; * Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; * Realizar as etapas considerando as etapas; * Organizar a sala de aula e disposição dos alunos. 	

Fonte: Diário de classe de P4A (2019)

ANEXO C - Plano de aula feito por P5A subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Dados de identificação		
Docente: P5A		Data: 26/11/2019
Turma: 5º ano – EF	Nº de alunos com NEE Aluno PAEE: 2 (DI, TEA – TDAH – DI) Alunos APA: 0	Nº de alunos: 27
Conteúdo: Propaganda		
Disciplina: Língua Portuguesa		
Objetivo(s) Específico(s):		
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características do gênero propaganda; - Elaborar um texto de propaganda relacionada a um ponto turístico do município. - Desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto. 		
Encaminhamentos Metodológicos:		
Indicação dos princípios do DUA	Descrição das ações, dos recursos e das estratégias.	
<p>1ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Entrega aos alunos da seguinte imagem:</p>  <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que há neste papel que entreguei a vocês? O que está escrito? Além das frases, tem imagem? Por quê? Qual o objetivo deste texto? O que mais chamou atenção neste papel? Obs; explicação aos alunos das palavras em inglês DUO – dois Sênior – idoso -Sistematização das informações levantadas pelos alunos e apresentação do conceito: PROPAGANDA. 	
<p>2ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do</p>	<p>Problematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas afinal o que é uma propaganda? Apresentação e explicação de conceito e estrutura: A Propaganda é o conjunto de técnicas destinadas a influenciar opiniões. É desenvolvida por meio de veículos de comunicação e pode ser de ideias, produtos ou serviços. 	

<p>conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Registro no caderno de texto de apoio ao estudo:</p> <p>O que é propaganda?</p> <p>A propaganda é um meio de anunciar um determinado produto. É mostrar em um curto espaço (comerciais, revistas, jornais), o porquê o produto é bom, fazer com que chame a atenção do cliente, o estimulando a possuí-lo e depois comprá-lo.</p> <p>Muitas pessoas dizem que “propaganda é a alma do negócio”, uma vez que ela faz o produto se tornar conhecido. O fato de uma pessoa falar de um produto para a outra, o famoso “boca a boca”, já é uma forma de propaganda. Porém, o item principal para as pessoas compararem algo e quererem compartilhar com outras pessoas é o quesito qualidade.</p> <p>Mesmo que uma empresa divulgue propaganda em diversos veículos de comunicação, faça um investimento em todos os veículos de comunicação (jornais, revistas, outdoors, mídias sociais, entre outros), de nada adianta se o produto não for de qualidade. O que acaba se tornando um agravante, pois hoje em dia as pessoas dão opiniões públicas sobre o que acham de determinados produtos.</p> <p>Contudo, a propaganda é uma ferramenta que se souber utilizá-la vem só para somar a sua empresa e ao seu produto. Ela traz muito resultado, pois como dito, o produto fica muito conhecido, ainda mais se a propaganda e o produto forem de ótima qualidade.</p>
<p>3ª Etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Ação propositiva Realização de análise e pesquisa de propaganda A Propaganda é o conjunto de técnicas destinadas a influenciar opiniões. É desenvolvida por meio de veículos de comunicação e pode ser de ideias, produtos ou serviços. Para elaborar uma propaganda, temos de observar os seguintes itens:</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual é o produto a ser oferecido. Que linguagem será utilizada? (formal (cultura ou padrão), informal (coloquial). Qual é o público-alvo. Qual veículo de comunicação que será usado, TV, rádio, imprensa escrita (revista, jornal) etc. Qual <i>slogan</i> deve ser criado para a propaganda (frase marcante e de fácil memorização que mostra as qualidades de um produto ou de um serviço). <p>1. Observação da propaganda abaixo:</p> <div data-bbox="651 1574 1374 1865" data-label="Image"> </div> <ol style="list-style-type: none"> Qual loja ou produto é anunciado na propaganda acima? Esta propaganda é destinada a qual público-alvo? Qual é o slogan dessa propaganda? Qual veículo de comunicação é utilizado para a divulgação dessa loja ou produto? <p>2. Agora é hora de recortar uma propaganda de um jornal ou</p>

	<p>revista, e responder a algumas questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual loja ou produto é anunciado na propaganda acima? Esta propaganda é destinada a qual público-alvo? Qual é o slogan da propaganda que você colou acima? Qual veículo de comunicação é utilizado para a divulgação dessa loja ou produto?
<p>4ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Ação propositiva</p> <p>Orientação e elaboração de uma propaganda com temas que o aluno possa escolher associado a conteúdos que estão sendo trabalhados ou que já foram estudados anteriormente.</p> <p>Definição de que o texto propaganda tem como objetivo e estratégias utilizadas para o convencimento do consumidor.</p> <p>Auxílio aos alunos e disponibilização de um tempo necessário para produção do material.</p> <p>Organização de um momento para apresentação dos alunos.</p> <p>Exemplo: no início da aula escolha três alunos, deixe que eles apresentem sua ideia, como escreveram seu objetivo, entre outros aspectos.</p>
<p>5ª etapa Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Síntese do conteúdo</p> <p>Assista ao vídeo: Afinal o que é propaganda? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rzgrpWnlYQ</p> <p>Descrição e debate sobre os principais pontos levantados no vídeo: Qual o objetivo? O que é necessidade ou consumismo? Quais as estratégias que as propagandas utilizam para nos convencer do produto? Qualidade e quantidade?</p>
<p>6ª etapa: Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 do DUA); Promover diversas formas de ação e expressão do conteúdo pelo aluno (Princípio 2 do DUA) e instigar a participação, o interesse e o engajamento deles. (3º Princípio do DUA)</p>	<p>Ação propositiva de síntese do conteúdo</p> <p>Ao modo em que todos os alunos tiveram apresentado suas propostas, expor as propagandas dos alunos no corredor para apreciação das outras turmas.</p> <p>Seleção com a turma e o estabelecimento de uma parceira com um jornal impresso local para divulgação deste trabalho.</p> <p style="text-align: center;">Imagem 1 – Publicação de propaganda em jornal local</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fonte: Elaborado por um aluno do 5º ano A sob a orientação de P5A (2019)</p>

	<p>Depois de publicado, leve o jornal para sala, leia com os alunos, discussão com os eles do objetivo daquele texto publicado e explicação do texto deste jornal.</p> <p>- Análise da propaganda:</p> <p>a. Qual é o produto a ser oferecido.</p> <p>b. Que linguagem será utilizada? Formal (culto ou padrão), informal (coloquial).</p> <p>c. Qual é o público-alvo.</p> <p>d. Qual veículo de comunicação que será usado, TV, rádio, imprensa escrita (revista, jornal) etc.</p> <p>e. Qual <i>slogan</i> deve ser criado para a propaganda (frase marcante e de fácil memorização que mostra as qualidades de um produto ou de um serviço).</p>
Avaliação:	<p>Será realizada por meio da observação para o acompanhamento do desempenho dos alunos durante as atividades verificando se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconheceu as características do gênero propaganda; - Elaborou um texto de propaganda relacionada a um ponto turístico do município. - Desenvolveu as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto.
<p>Referências: LOPES, M. P. M. L. Propaganda: leitura e produção de texto. Portal do professor, Belo Horizonte - Mg Escola De Educação Básica E Profissional Da Ufmg - Centro Pedagógico, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21039>. Acesso em: 21 nov. 2019.</p> <p>SEMED. Conteúdos padronizados ensino fundamental I do ano de 2019. PARANÁ: SEMED, 2019.</p>	
<p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante as atividades atenção às seguintes ações: * Apoio à aprendizagem com PAP; * Dar suporte para organização dos materiais a serem utilizados sobre a mesa e tirar aqueles que não serão usados; * Oferecer apoio visual com objetos e imagens; * Alternar foco de atenção com as figuras e explicação oral, escrita no quadro das ideias dos alunos e do conceito de sistema respiratório; * Valorizar as ideias dos alunos e levá-los ao levantamento de hipóteses, observar experiências, confrontar por meio da experimentação, verificar hipóteses com o estudo feito; * Favorecer o apoio e a cooperação entre os alunos; * Dar suporte e apoio individual e coletivo aos alunos; * Realizar as atividades considerando as etapas e a organização dos materiais a serem utilizados; * Organizar a sala de aula e possibilitar a uma disposição dos alunos que favoreça a participação de todos. 	

Fonte: Diário de classe de P5A (2019)