

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN
MESTRADO PROFISSIONAL**

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

**FORMAÇÃO INCLUSIVA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA:
AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO

LONDRINA

2016

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

**FORMAÇÃO INCLUSIVA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA:
AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.

LONDRINA

2016

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

- P898f Prais, Jacqueline Lidiane de Souza
Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem / Jacqueline Lidiane de Souza Prais. - Londrina : [s.n.], 2016.
430 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 170-180.
1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Prática de ensino. 4. Desenho universal. 5. Aprendizagem. I. Rosa, Vanderley Flor da, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO INCLUSIVA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA: AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

por

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 01 de setembro de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO (Aprovado ou Reprovado).

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa (UTFPR)

Orientador

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira (UNESP)

Membro Titular

Prof. Dr. Alessandra Dutra (UTFPR)

Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Dutra

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.

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

AGRADECIMENTOS

“Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei” (Antoine de Saint-Exupéry).

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

Ao meu amigo, companheiro e esposo Douglas Prais, um agradecimento especial, pelo amor confiado a mim, pela compreensão, pelo apoio e pela torcida desde processo de seleção até a banca de defesa.

Ao caro Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa, meu orientador, que contribuiu durante este caminho de formação colaborativa para inclusão educacional diante das possibilidades de minha pesquisa.

Ao meu papai herói Airton e meu irmão Alisson, que, mesmo sem entenderem os encaminhamentos da pesquisa, estavam sempre ao lado torcendo pelo meu sucesso e pelo reconhecimento de minha atuação profissional.

A família Souza e Prais pela compreensão nos momentos de ausência familiar.

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) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina (UTFPR/LD) que fizeram parte de minha formação acadêmica e se tornaram exemplos profissionais para trilhar novos caminhos. Sou grata a cada um de vocês.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC) da UENP/CP, e do Observatório de Políticas Públicas Educacionais da UTFPR/CP pela parceria e pelo incentivo ao espírito investigativo.

Aos professores, colegas de trabalho e parceiros do Colegiado de Pedagogia da UENP – Campus Cornélio Procópio pelo incentivo e pelo apoio durante o processo de formação como Pedagoga e na trajetória do Mestrado.

À UENP – Campus Cornélio Procópio pelo acolhimento da pesquisa, incentivo e apoio institucional, em especial, a direção do campus Prof^a. Dr^a. Vanderléia da Silva Oliveira e a coordenação do curso de Pedagogia, nessa oportunidade, Prof^a. Me^a. Roberta Negrão de Araújo.

À UTFPR – Campus Cornélio Procópio e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UTFPR - Campus Londrina pelo apoio institucional e acadêmico a pesquisa para a execução do curso de extensão.

As professoras Dr^a. Alessandra Dutra e Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira que aceitaram ao convite de compor as bancas de qualificação e de defesa. Bem como aos suplentes dessa banca, professores Dr. David da Silva Pereira e Dr. Flávio

Rodrigo Furlanetto. Agradeço a todos pelas contribuições e pelas considerações que enriqueceram esta dissertação.

Às acadêmicas do curso de Pedagogia da UENP – Campus Cornélio Procópio que se engajaram nesse processo formativo colaborativo e possibilitaram uma riqueza de experiências em cada encontro. Agradeço a cada licencianda pela participação, pelo comprometimento e pelas preciosas contribuições em nossa pesquisa.

Aos colegas que vivenciaram esse processo de formação no Mestrado. Agradeço pela parceira nos artigos científicos, pela cumplicidade nos momentos de angústia e de insegurança, pelo apoio, pelas risadas, pelas partilhas, pelos encontros recheados de bolos e de muita aprendizagem.

Aos meus amigos que confiaram em mim desde sempre, que viram uma criança se tornar mulher, uma aluna se tornar professora. Em especial, agradeço o carinho e a atenção das minhas amigas Flaviane, Adriana e Janaína. Muito obrigada! Divido com vocês esta experiência e alegria.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”. (Albert Einstein)

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. (Fernando Pessoa)

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia:** ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 2016. 430 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.

A formação de professores e a organização do ensino têm assumido papel relevante nas políticas educacionais quanto à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas. Diante dessa temática, foi elaborada e aplicada uma ação didática formativa - Unidade Didática (produto educacional) - voltada à formação de professores para inclusão no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas com base nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Dessa forma, tem-se como questão principal de investigação: De que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem? Para responder a essa questão, tem-se como objetivo geral interpretar as contribuições advindas da aplicação dessa Unidade Didática em um curso de extensão com 40 licenciandas de um curso de Pedagogia. Elenca como objetivos específicos: identificar os pressupostos da organização do ensino para inclusão, analisar a formação inicial de professores para inclusão na política pública educacional, apresentar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva, apresentar e analisar os resultados da aplicação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora. Como metodologia de pesquisa adota a pesquisa de campo na modalidade colaborativa. Os dados coletados foram organizados em quatro episódios - (i) Unidade Didática: análise do processo formativo, (ii) A *WebQuest* e o *Podcast* como recursos pedagógicos e avaliativos do curso, (iii) Análise dos planos de aula e, (iv) Análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e formando/formador - amparados por quatro unidades de análise: o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem. Dentre os resultados destaca-se que as participantes se envolveram durante a proposta colaborativa de formação, apropriaram-se do conteúdo do curso, elaboraram um plano de aula com base nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e identificaram uma mudança didático-pedagógica ao planejar na perspectiva inclusiva. Oferece-se, por meio dessa ação didática formativa, uma contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional, a partir da organização das atividades pedagógicas baseadas nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Ações pedagógicas. Unidade Didática. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Inclusive formation with Pedagogy undergraduated students:** pedagogical actions based on the Universal Design for Learning. 2016. 431p. Dissertation (Master's Degree in Nature, Social and Human Sciences Teaching) – Graduate Program in Nature, Social and Human Sciences Teaching, Federal University of Technology. Londrina, 2016.

Teacher's formation and the organization of learning have taken a relevant role in educational policies, in relation to the necessity of inclusive pedagogical practices. From this theme, a formative teaching action was produced – Teaching Unity (educational product) - focusing on the teacher's formation for inclusion regarding the pedagogical planning activities based on the Universal Design for Learning Principles. Thus, the main question of investigation is: in which manner can the teaching action, as a formative strategy of teachers for inclusion in the Pedagogy course, contribute to the pedagogical planning activities subsidized by the Universal Design for Learning? To answer this question, the main objective is interpreting the contributions emerged from the application of this Teaching Unity in an extension course with 40 undergraduated students of a Pedagogy course, through the field research in the collaborative modality, as the methodology. The specific objectives are: identifying the assumptions of the learning organization for inclusion, analysing the initial teacher's formation for inclusion in the educational public policy, presenting the principles of the Universal Design for Learning from the identification of the theoretical and practical subsidies about the learning organization in the inclusive education, and pointing out and analysing the results of the application of the educational product – the Teaching Unity – as a teaching activity for the formation action. The research methodology adopts the field research in the collaborative modality. The collected data were analysed in four episodes – (i) Teaching Unity: formative process analysis, (ii) The *WebQuest* and the *Podcast* as evaluative and pedagogical resources of the course, (iii) Analysis of the lesson plans and (iv) Analysis of the extension course from the professor/undergraduated student and undergraduated student/professor sustained by four unities of analysis: the content, the ways of educative action, the use of teaching tools and the organization of learning spaces. Among the results, it is highlighted that the participants were involved during the collaborative propose of formation, they also appropriated the content of the course, made a lesson plan using the Universal Design for Learning Principles, and identified a pedagogical-teaching changing to plan in an inclusive perspective. It is offered, from this formative teaching action, a contribution to the field of teacher's formation for educational inclusion, by the organization of the pedagogical activities based on the Universal Design for Learning Principles.

Keywords: Teacher's formation. Pedagogy Course. Pedagogical actions. Didactic unity. Universal Design for Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - O cérebro e a aprendizagem | 57 |
| Figura 2 - Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a Aprendizagem | 59 |
| Figura 3 - Mensagem às participantes na criação do grupo fechado no <i>Facebook</i> ® | 106 |
| Figura 4 - Reglete e punção para escrita Braille | 118 |
| Figura 5 - Nuvem de palavras - Desenho Universal para a Aprendizagem..... | 120 |
| Figura 6 – Identificação de número e de numeral | 146 |
| | |
| Quadro 1 - Apresentação da Unidade Didática: o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem..... | 81 |
| Quadro 2 - Encaminhamento metodológico: apresentação, análise, Unidade Didática – produto educacional e instrumentos de coleta dos dados..... | 89 |
| Quadro 3 - Questões norteadoras para estudo dos aspectos legais da Educação Inclusiva | 102 |
| Quadro 4 – Caracterização dos planos de aula elaborados pelas participantes do curso: grupo, etapa, turma, conteúdo/área do conhecimento e objetivo(s) específico(s)..... | 144 |
| Quadro 5 - Avaliação das atividades do curso de extensão a partir dos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem | 159 |
| | |
| Gráfico 1 - Educação Especial – Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil -2013 | 38 |
| Gráfico 2 - Educação Especial – Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) - Brasil - 2013 | 39 |
| Gráfico 3 - Número de participantes por turma/curso de Pedagogia..... | 95 |
| Gráfico 4 - Informações sobre a atuação e experiência dos participantes no contexto escolar da Educação Básica | 95 |
| Gráfico 5 - Motivos dos participantes para inscrição no curso | 97 |
| Gráfico 6 – Indicação sobre o conhecimento do tema do curso pelas participantes e justificativa..... | 100 |
| Gráfico 7 - Questão 4 – Mitos e verdades sobre a inclusão educacional..... | 107 |
| Gráfico 8 – Avaliação das participantes quanto à percepção e empenho na realização da <i>WebQuest</i> | 133 |
| Gráfico 9 – Indicação de dificuldades/implicações pelas participantes na realização da <i>WebQuest</i> | 134 |
| Gráfico 10 – Indicação das participantes com relação à participação em atividade semelhante à <i>WebQuest</i> | 136 |
| Gráfico 11 – Avaliação das participantes quanto à estrutura e a organização da <i>WebQuest</i> | 137 |
| Gráfico 12 – Avaliação das participantes quanto à clareza da <i>WebQuest</i> | 137 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 13 – Avaliação das participantes quanto aos materiais disponibilizados na <i>WebQuest</i> | 138 |
| Gráfico 14 - Avaliação das participantes quanto à tarefa proposta na <i>WebQuest</i> .. | 139 |
| Gráfico 15 - Compreensão do conteúdo do curso | 150 |
| Gráfico 16 - Percepção das participantes do curso quanto à aplicabilidade do conteúdo em sua prática pedagógica..... | 151 |
| Gráfico 17 - Autoavaliação das graduandas diante da participação no curso de extensão..... | 155 |
| Gráfico 18 - Percepção das participantes quanto ao planejamento das atividades desenvolvidas no curso | 156 |
| Gráfico 19 - Percepção das participantes quanto à estrutura e a organização do curso de extensão | 156 |
| Gráfico 20 - Percepção das participantes quanto à organização geral do curso..... | 157 |
| | |
| Esquema 1 - Representação do tema, assunto e recortes da pesquisa | 22 |
| Esquema 2 - Organização do espaço de aprendizagem utilizado no Simpósio | 126 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013 | 36 |
| Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2013 | 37 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AACC | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CCHE | Centro de Ciências Humanas e Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| IES | Instituição de Educação Superior |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UDL | <i>Universal Design for Learning</i> |
| UENP/CP | Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

LISTA DE ACRÔNIMOS

| | |
|--------|--|
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| CAST | <i>Center for Applied Special Technology</i> /Centro de Tecnologia Aplicada Especial |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| DUA | Desenho Universal para a Aprendizagem |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GEPEUC | Grupo de Pesquisas em Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 CENÁRIO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA INCLUSÃO | 26 |
| 1.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO | 26 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS | 40 |
| 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO: ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL | 44 |
| 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNE: METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 44 |
| 2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM PAUTA | 47 |
| 2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO..... | 51 |
| 3 PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) | 55 |
| 3.1 O CONCEITO E OS PRINCÍPIOS..... | 55 |
| 3.2 PLANEJAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA INCLUSÃO | 60 |
| 3.3 A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES..... | 67 |
| 4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO | 73 |
| 4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA | 73 |
| 4.2 O PRODUTO EDUCACIONAL: UNIDADE DIDÁTICA COMO ATIVIDADE DE ENSINO PARA A AÇÃO FORMADORA | 76 |
| 4.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE APRESENTAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS..... | 86 |
| 4.4 OS CRITÉRIOS QUE CONDUZIRAM A ESCOLHA DO CAMPO E DOS SUJEITOS..... | 91 |
| 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AÇÃO DIDÁTICA FORMATIVA | 94 |
| 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES | 94 |
| 5.2 EPISÓDIO 1: UNIDADE DIDÁTICA – ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO | 98 |
| 5.2.1 O conteúdo..... | 99 |
| 5.2.2 Os modos de ação educativa | 111 |
| 5.2.3 O uso de ferramentas didáticas..... | 114 |
| 5.2.4 A organização dos espaços de aprendizagem | 123 |
| 5.3 EPISÓDIO 2: A <i>WEBQUEST</i> E O <i>PODCAST</i> COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS E AVALIATIVOS DO CURSO..... | 128 |
| 5.3.1 O conteúdo..... | 129 |
| 5.3.2 Os modos de ação educativa | 131 |
| 5.3.3 O uso de ferramentas didáticas..... | 135 |
| 5.3.4 A organização dos espaços de aprendizagem | 140 |
| 5.4 EPISÓDIO 3: ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA..... | 142 |

| | |
|--|------------|
| 5.4.1 O conteúdo..... | 142 |
| 5.4.2 Os modos de ação educativa | 144 |
| 5.4.3 O uso de ferramentas didáticas..... | 147 |
| 5.4.4 A organização dos espaços de aprendizagem | 148 |
| 5.5 EPISÓDIO 4: ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO A PARTIR DO OLHAR DO FORMADOR/FORMANDO E FORMANDO/FORMADOR..... | 148 |
| 5.5.1 O conteúdo..... | 148 |
| 5.5.2 Os modos de ação educativa | 153 |
| 5.5.3 O uso de ferramentas didáticas..... | 155 |
| 5.5.4 A organização dos espaços de aprendizagem | 156 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |
| REFERÊNCIAS..... | 170 |
| APÊNDICES | 181 |
| ANEXOS | 426 |

INTRODUÇÃO

A formação de professores e a organização do ensino têm assumido papel relevante nas políticas educacionais quanto à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, os motivos que levaram a escolha do tema da inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial e a formação inicial de professores, para o planejamento de atividades inclusivas, estão articulados ao percurso pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora.

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, deparamos com discussões e angústias frente à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e à formação dos profissionais da educação neste contexto.

Nesse percurso, nas relações profissionais percebemos inquietações nos ambientes escolares sobre: como promover uma educação inclusiva que assegure a satisfação de aprendizagem dos alunos? Como organizar atividades inclusivas? Tais questões eram levantadas em debates: ora a educação inclusiva é possível, ora impossível e inalcançável e há, ainda, aqueles que defendem a inclusão educacional, pois entendem que há um discurso exponencial, ao mesmo tempo em que um contexto desestrutural para sua consolidação.

Rodrigues (2006) e Mantoan (2011; 2015) são referenciais teóricos no entendimento de que a inclusão, no âmbito educacional, diz respeito a um movimento que, por princípio, rejeita a exclusão de qualquer aluno e assume os pressupostos das políticas públicas de educação inclusiva como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

De acordo com Rodrigues (2006, p. 302), a educação inclusiva valoriza as políticas, as culturas e as práticas que contribuem para a formação ativa do aluno e “[...] pressupõe uma participação plena em uma estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

Dessa forma, Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão escolar é aquela que “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a legislação inclusiva vem para assegurar e firmar o compromisso do direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que reflete na necessidade de se construírem novas bases para a sua implementação.

Paralelamente as experiências profissionais, inquietamos com as discussões advindas da disciplina de Concepção Norteadoras da Educação Especial, no curso de formação de docente no Ensino Médio e de Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Especial, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, no ano de 2010, integramos o Grupo de Pesquisas em Educação (GEPEDUC) na linha de formação de professores, em que problematizamos o cenário atual e as condições formativas para a prática de ensino para alunos público-alvo da Educação Especial.

Durante as especializações em Educação Especial Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação, realizamos estudos acerca da organização da atividade de ensino na classe especial e da compreensão dos acadêmicos de Pedagogia diante dos conceitos de inclusão total e de inclusão responsável.

Mobilizados por estes estudos, outras investigações foram conhecidas que aprofundaram a compreensão da organização da atividade de ensino para inclusão educacional, em detrimento de atividades isoladas e de caráter repetitivo para os alunos com deficiência.

Rodrigues (2006), Vitaliano (2010) e Mantoan (2015) afirmam que a educação inclusiva não é uma possibilidade, mas em um direito de todos os alunos. Nesse sentido, a inclusão escolar exige que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegure recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos (UNESCO, 1994; RODRIGUES, 2006; SOARES; CARVALHO, 2012; MANTOAN, 2015).

Portanto, a inclusão educacional supera a visão da integração escolar que defendia que o aluno deveria se adaptar às condições da escola (SÁNCHEZ, 2005; SILVA, 2010; SARTORETTO, 2011). Ademais, “[...] a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular [...]”

(CARVALHO, 2012, p. 32).

Na continuidade das experiências profissionais, no ano de 2014, assumimos aulas em uma Instituição de Educação Superior (IES), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Centro de Ciências Humanas e Educação (CCHE), pelo Colegiado de Pedagogia. Com isso percebemos, em especial, nas disciplinas de “Políticas, educação e diversidade” e “Organização do Trabalho Docente de zero a três anos”, preocupação de futuros docentes com a organização de atividades pedagógicas adequadas às etapas de ensino, ao desenvolvimento e às especificidades dos alunos com deficiência.

Identificamos que a formação inicial docente no curso de licenciatura plena em Pedagogia introduzia tais problemáticas e direcionava a reestruturação curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Porém, diante da perspectiva desses alunos, a formação inicial não contemplava todas as necessidades formativas para a inclusão.

Nessa perspectiva, destacamos como definição principal da inclusão educacional um movimento que defende o acesso e a permanência de alunos com deficiência no contexto escolar, além de expressar a necessidade de mudanças nas políticas e estratégias metodológicas da prática escolar, pois “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2012, p. 26).

Para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na educação escolar, Omote (2003, p.154) salienta que a inclusão é “[...] um princípio ideológico na defesa da igualdade de direito e do acesso para todos os cidadãos”, bem como se caracteriza por um “[...] imperativo moral inalienável nas sociedades atuais”.

No entanto, em linhas gerais, de acordo com Mendes (2010), a inclusão educacional representa um desafio para a efetivação do sistema de ensino brasileiro. Um dos pontos que dificultam assegurar o direito de todos à educação é a ausência de uma formação de professores para a prática pedagógica inclusiva, adequada no contexto educacional (GLAT; PLETSCHE, 2010; VITALIANO, 2010; SOARES, 2010). Portanto, enfatizamos ser urgente uma formação pedagógica aos professores pensada na e para a inclusão escolar.

Nesse contexto, a necessidade da formação docente existe para a

organização do ensino e para revelar as intenções inclusivas em práticas e em atividades inclusivas, que assegurem tais pressupostos e direitos dos alunos à educação.

Ao mesmo tempo, corroboramos com Rodrigues (2006), de que essa formação, além de ser para todos os profissionais que atuam na educação, deve começar na formação inicial, que possa delinear e desenvolver intervenções apropriadas e, ao longo da formação continuada em serviço, aprimorada e contextualizada.

Durante as aulas no curso de Pedagogia, fomos questionados pelos alunos/futuros professores sobre a necessidade de formação para inclusão, de aprofundamento em conteúdos específicos e de propostas condizentes com a prática pedagógica inclusiva. A partir dessas trocas em sala de aula, emergiu as indagações: como planejar aulas que emergem princípios inclusivos? Como elaborar atividades em que o aluno com deficiência apreenda conceitos? Poderíamos montar um grupo de estudos ou uma oficina para elaborar atividades adequadas para a inclusão?

Pautadas nessas questões, acreditávamos ser necessário refletir sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, para inclusão, bem como, discutir sobre os princípios inclusivos articulados ao planejamento de atividades pedagógicas nesse processo educacional, subsidiado por uma perspectiva que respondesse a esses anseios.

Para tanto, encontramos um referencial - os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - que nos foi útil para responder tal questionamento e que serviu como base de fundamentação da investigação pretendida com licenciandos do curso de Pedagogia.

Interpretamos que, a partir dos princípios do DUA, o professor com sua autonomia de planejamento de suas aulas, tem 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.

Desse modo, se os subsídios teóricos e práticos do DUA estiverem pontuados como componentes curriculares e/ou articulados com a prática dos docentes da Educação Superior, durante sua formação inicial, esses contribuirão

com a consolidação da inclusão na Educação Básica por meio do planejamento e a execução de atividades pedagógicas mais adequadas a esse contexto.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo à frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, à informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2011, s/p).

Assim, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam a acessibilidade para a aprendizagem dos alunos. O DUA, por sua vez, assume como princípios norteadores: a) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno e, também, b) proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, c) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Tais princípios do DUA são traduzidos em objetivos na consecução do planejamento docente para o processo de ensino e aprendizagem: (i) proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, (ii) propiciar o incentivo ao interesse, além de (iii) oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).

Esses conceitos e princípios têm sido qualitativamente aplicados em escolas norte-americanas, como apontam Meyer, Rose e Gordon (2002) e, no Brasil, destacado por Bersch (2013). Esses autores destacam, primordialmente, essa aplicação no uso de Tecnologias Assistivas, ou seja, na construção de um conjunto de recursos e estratégias que visam a contribuir para a autonomia, para a independência e para a inclusão da pessoa com deficiência, de forma qualitativa e com mais possibilidades de aprendizagem.

Concomitantemente a esses motivos para a pesquisa, ressaltamos que durante a formação do profissional-pesquisador, no programa de Mestrado Profissional em ensino, é exigido que este identificasse um problema vinculado ao ensino ou à escola, que pode estar vinculado à atuação pedagógica, elabore um produto educacional, para culminar no auxílio à prática docente, aplique e analise os

resultados a partir do uso deste instrumento didático-pedagógico (BRASIL, 2009c; PARANÁ, 2015).

Os Programas de Mestrado Profissional visam a, predominantemente, articular o conhecimento, o domínio de procedimentos metodológicos adequados e pertinentes, de modo que parta dos problemas reais da atuação do profissional-pesquisador e contemple a aplicação norteada para o campo de atuação pedagógica específico do profissional-pesquisador (BRASIL, 2009c).

Assim, foi elaborado um projeto para o mestrado que propôs um estudo sobre a formação docente, com ênfase na organização da atividade de ensino para inclusão, por meio de uma intervenção colaborativa com licenciandos do curso de Pedagogia que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que propomos nessa investigação um curso de extensão direcionado àqueles que se encontram durante a formação inicial, pois percebemos a importância de formar futuros Pedagogos preocupados com a perspectiva de uma educação inclusiva. Defendemos, ainda, que a formação docente e a preocupação com a organização do ensino são prioridades no contexto atual de educação brasileira, devido à complexidade de promover a aprendizagem de um maior número de alunos, com ou sem deficiência, em sala de aula.

Ao partir dessa constatação, de um problema vinculado à prática pedagógica da Educação Superior na formação inicial de professores, para a inclusão educacional em um curso de Pedagogia, foi desenvolvido um produto educacional que representasse o uso e a contribuição desse referencial, os Princípios do DUA em uma ação didática formativa.

Esse percurso de delimitação do tema, do assunto e dos recortes da pesquisa, pode ser ilustrado pelo esquema a seguir (Esquema 1), que representa o ponto de partida, a trajetória e os pontos de chegada.



Esquema 1 - Representação do tema, assunto e recortes da pesquisa
Fonte: Autoria própria

Dessa forma, percebemos o fato de que a essa investigação e os nossos estudos desencadeados a partir dela pudessem articular esses aspectos centrais de nosso trabalho e, além disso, responder à principal investigação: como ensinar um maior número de alunos no contexto da inclusão educacional?

Em consequência disso e da necessidade de compreender a organização de atividades inclusivas, “o quê”, além do “como” e do “por que” ensinar numa perspectiva de educação inclusiva, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na Licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem?

Nossas hipóteses foram: (i) a inclusão educacional depende do planejamento de atividades adequadas; (ii) os princípios do DUA permitem a

organização de atividades pedagógicas inclusivas e, (iii) a ação didática como estratégia formativa para inclusão tende a contribuir para a efetivação da inclusão educacional, frente à elaboração do planejamento de atividades pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Destacamos que nossa ação didática formativa, empregada para avaliação nessa dissertação, está subsidiada pelos Princípios do DUA e que, além disso, a elaboração de plano de aula pelos participantes emprega os Princípios do DUA.

Destacamos que, para constituir uma ação didática formativa coerente com estes pressupostos a serem analisados, notamos a importância de se discutir o uso de recursos tecnológicos como meios de potencializar o processo educativo, sendo instrumentos de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Diante dessa premissa, admitimos, em nossa pesquisa, que a tecnologia e seus recursos podem maximizar possibilidades pedagógicas de se apresentar um conteúdo, estudá-lo, pesquisá-lo e avaliá-lo.

Assim, os recursos tecnológicos assumiram nessa pesquisa o papel de qualificação e ampliação das alternativas de uma aula, por meio do planejamento docente e da intervenção pedagógica, ao contemplar o uso destes instrumentos no campo educacional. Portanto, ratificaremos que a tecnologia está a serviço dos profissionais da educação para que potencializem a mediação entre o conhecimento e a apropriação de um conteúdo pelo aluno por caminhos diversos e pela interatividade.

Ao conduzir a investigação, redigimos o objetivo geral como: interpretar as contribuições advindas de uma ação didática formativa com licenciandos do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do DUA.

Para atingir o objetivo geral, mencionado anteriormente, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos da organização do ensino para inclusão, analisar a formação inicial de professores para inclusão na política pública educacional, apresentar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva, apresentar e analisar a aplicação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora.

Diante disso, no capítulo 1, denominado de “Cenário da organização do ensino para alunos com deficiência”, dedicamos para a identificação os pressupostos da organização do ensino para inclusão. Para tanto, apontamos o cenário histórico da relação entre a pessoa com deficiência e a escola, discutimos sobre a organização do ensino a partir dos documentos oficiais para alunos públicos-alvo da Educação Especial e, identificamos os pressupostos inclusivos para o planejamento da atividade de ensino na prática pedagógica.

Destinamos o segundo capítulo, “Formação inicial de professores para inclusão: análise da política pública educacional”, para a apresentação da análise dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) - Lei Federal nº. 10.172/2001 e a Lei Federal nº. 13.005/2015, a Resolução nº. 02/2015, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, a Resolução nº. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

O terceiro capítulo, “Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, apresenta o conceito e os princípios dessa perspectiva a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva.

No quarto capítulo, “Encaminhamento metodológico”, dedicamos para a apresentação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora. Para tanto, descrevemos os caminhos percorridos metodologicamente nesta investigação, os procedimentos de coleta, da apresentação e da análise dos dados. Bem como, expõe o produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora e os critérios que nos conduziram à escolha do campo e dos sujeitos.

No quinto capítulo, sobre a “Apresentação e discussão dos resultados da ação didática formativa”, iniciamos com a apresentação do perfil dos participantes. Em seguida, dedicamos análise da aplicação da Unidade Didática no processo formativo de licenciandos em Pedagogia e a avaliação da elaboração de atividades pedagógicas inclusivas subsidiadas pelos princípios do DUA durante a ação didática formativa.

Nas considerações finais, expomos as reflexões sobre o desenvolvimento das atividades na prática pedagógica e as contribuições da Unidade Didática para o processo de formação inicial de professores para inclusão.

Desse modo, acreditamos que nossa proposta pode se constituir como um referencial para programas de formação inicial e continuada de professores com foco inclusivo, em qualquer etapa ou nível da educação brasileira.

1 CENÁRIO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA INCLUSÃO

Nesse capítulo partimos de um recorte do cenário histórico e legal da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar, para percorrer pelos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Assim, discutimos sobre a organização do ensino para a inclusão por meio de uma análise das políticas educacionais quanto à organização do ensino a partir dos documentos oficiais para alunos com deficiência no contexto da inclusão educacional.

1.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO

Rossato e Leonardo (2011, p. 2) afirmam que “a sociedade, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais”. Por isso, a inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular é encarada como um desafio (SILVA; REIS, 2011).

Inicialmente, Miranda (2003) identifica, em suas pesquisas, quatro estágios no processo educativo das pessoas que apresentam deficiências: negligência, institucionalização, segregação e integração. Segundo essa autora, a negligência é representada pela omissão total de atendimento às pessoas com deficiência, sendo por meio de abandono, perseguição ou até mesmo pela eliminação devido às suas condições atípicas, tendo predomínio na era pré-cristã.

Além disso, a institucionalização caracteriza a fase da segregação e da proteção das pessoas com deficiências em instituições próprias para este atendimento (MIRANDA, 2003), que tem seu ápice entre os séculos XVIII e meados do século XIX. A segregação marca o final do século XIX e meados do século XX, com a criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas regulares, que oferecem a escolarização em uma modalidade diferente: a Educação Especial. E, por fim, por volta da década de 1970, a mesma autora evidencia a integração, que passa a ser entendida como o reconhecimento da capacidade da pessoa com deficiência podendo adaptar-se à educação regular, oferecida para as pessoas sem deficiência.

Todavia, tal contexto da educação para as pessoas com deficiências não é demarcado com precisão de períodos históricos no Brasil (MIRANDA, 2003; JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010), pois estes estágios são parte de um percurso ainda existente no Brasil. Isto é, podemos identificar e vivenciar fatos isolados, na contemporaneidade, que envolvem a compilação das características destes principais fatos históricos.

De acordo com Mendes (2010) e Jannuzzi (1992), a história da educação para pessoas com deficiência no Brasil possui duas principais vertentes: a médica-pedagógica e a psicopedagógica, que representam uma subordinação da educação à área médica e psicológica, respectivamente. Mendes (2010) retrata que o predomínio da influência da visão médica-pedagógica, na representação das pessoas com deficiência em estados anormais de inteligência, preocupada com a identificação da deficiência como uma doença, está predominantemente ligado à falta de higiene e pobreza.

O higienismo constituiu-se num forte movimento, [...], formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área da saúde, mas também no ordenamento de muitas esferas da vida social (BOARINI, 2003 *apud* MENDES, 2010, p. 95).

Tais aspectos constituem as fortes concepções do movimento higienista e de saúde pública, predominantemente, ao longo do século XIX e do início do século XX no Brasil (CUNHA, 1988; JANNUZZI, 1992). Vale destacar que, neste período, o movimento escolanovista da educação influenciou a penetração da psicologia behaviorista, neste contexto, com o uso de testes de inteligência para identificação dos padrões de anormalidade da inteligência (MENDES, 2010).

Cunha (1988) afirma que, ao analisar a influência do movimento escolanovista na educação de pessoas com deficiência, o discurso sobre a igualdade de oportunidade no processo escolar foi traduzido na obrigatoriedade e na gratuidade do ensino para todos. No entanto, ao mesmo tempo em que havia a segregação daqueles que não atendiam aos padrões normais de inteligência, apresentava-se uma justificativa pela adequação e especialização de uma educação para este público específico, por técnicas de diagnósticos e pela ênfase nas características individuais dos alunos.

Entretanto, essa preocupação de classificação resultou na institucionalização, com a intenção de selecionar anormais baseados em defeitos pedagógicos, que pouco representou em escolarização das pessoas com deficiência (MENDES, 2010). Segundo Jannuzzi (1992), tal contexto produziu o registro da expressão de “ensino emendativo”, que significa corrigir uma falha, tirar um defeito e suprir falhas decorrentes da anormalidade.

Jannuzzi (1992) aponta que, durante 20 anos, após 1937, esse processo histórico predominou seguido de uma privatização da educação para pessoas com deficiência, devido ao descaso do poder público com esta responsabilidade. Mendes (2010) afirma que, após a publicação da Lei de diretrizes e bases da educação de 1961, há um crescimento significativo de instituições privadas de cunho filantrópico.

Esse fortalecimento da iniciativa privada com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos “[...] deveu-se primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou a mobilização comunitária para preencher lacunas do sistema escolar brasileiro” (MENDES, 2010, p. 99). Todavia, essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram subsidiadas pelo financiamento com recursos da assistência social, que exime a responsabilidade na área da educação.

Nesse contexto, o acesso à escola pelos alunos com deficiência se dava ora pelas escolas especiais de caráter filantrópicos e assistencialistas, que não asseguravam a escolarização, ora pelas classes especiais em escolas públicas, que resultava mais em um mecanismo de exclusão no ambiente escolar do que na escolarização.

Ao isolar os alunos com deficiência em ambientes educacionais segregados (escolas especiais e classes especiais), o sistema educacional limitava-se à “recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam aos alunos” (MENDES, 2010, p. 103), em que o fracasso ou insucesso escolar era justificado pelos problemas do sujeito e da sua incapacidade de acompanhar os processos educativos regulares (FERREIRA, 1989).

Mendes (2010) sinaliza que a falta de acesso aos alunos com deficiência ao contexto escolar não resume os fatores que representam os impasses para a inclusão educacional. Somam-se a isso profissionais desqualificados, falta generalizada de recursos, serviços de segregação escolar, indícios de descaso do poder público em relação ao direito à educação a esta população, tendência à privatização de caráter filantrópico e, a partir da década de 1930, evidencia a política

de integração que resulta na expansão de classes especiais, favorecendo o processo de exclusão dentro da escola regular.

Para Mendes (2010, p. 104), é a partir desse conjunto de aspectos mencionados anteriormente que o criticismo às limitações do ensino, oferecido nos espaços segregadores e de seletividade educacional das pessoas com deficiência, faz crescer o argumento contra estas instituições: “instância legitimadora das impropriedades da educação escolar”.

A partir disso, surge o processo de integração educacional e, posteriormente de inclusão, entendido como a adaptação do aluno com deficiência no contexto escolar regular, ou como a adaptação das escolas regulares às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, respectivamente (MANTOAN, 2015).

Com efeito, somada à necessidade de reestruturação educacional e aos compromissos internacionais a fim de superar os índices de fracasso e evasão escolar, a década de 1990 é marcada pela reforma e por avanços significativos para a ampliação das oportunidades educacionais referentes às pessoas com deficiência (FERREIRA, 1989; MIRANDA, 2003; MENDES, 2010; MANTOAN, 2015).

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o movimento da educação inclusiva e o discurso dos direitos sociais vêm à tona, ao configurar a retirada da educação para pessoas com deficiência do âmbito assistencialista, com a finalidade de integrar o sistema educacional brasileiro, apregoando o dever do Estado, no artigo 208, à garantia da educação em “III - atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No artigo 1º da Constituição da República Federal do Brasil, são fixados os princípios fundamentais: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e, pluralismo político (BRASIL, 1988), e no artigo 206 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1966), evidenciamos os princípios que subsidiam o ensino: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Além disso, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, o

¹ Leia-se “pessoa com deficiência”.

planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei e; a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Embora tal prerrogativa passasse a configurar as políticas públicas de educação para todos, o segmento da Educação Especial em instituições privadas filantrópicas continuou forte e pouco induziu mudanças no cenário brasileiro (FERREIRA; FERREIRA, 2007; MENDES, 2010).

A esse propósito, a Lei Federal nº 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras² de deficiência e sua integração social, em seu artigo 2º acentua que o poder público e seus órgãos devem assegurar, às pessoas com deficiência, “o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (BRASIL, 1989). Dentre as disposições dessa mesma lei, no que diz respeito à área da educação no inciso I, “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa”, e a matrícula de alunos com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Em 1990, a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069, reafirma no artigo 53 o direito de todas as crianças e adolescentes à educação por meio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1990b). Notamos, em seguida, que o artigo 54 acentua o dever do Estado na garantia de assegurar à criança e ao adolescente, dentre eles, o “atendimento educacional especializado aos portadores³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” no inciso III.

Dentre os documentos e compromissos internacionais, os quais o Brasil é signatário, temos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien (1990b) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A declaração (BRASIL, 1990a) representa um marco para Educação Especial, senão o mais importante, que desencadeou as adequações dos países signatários para a inclusão educacional das pessoas com deficiência.

² Leia-se “pessoa com deficiência”.

³ Leia-se “pessoa com deficiência”

Esse documento (BRASIL, 1990a) resultou da coordenação de agências multilaterais⁴ ligados a bancos e subsidiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Vale observar que diante do modo de produção capitalista consolidado na sociedade brasileira, a perspectiva inicial sobre inclusão sofreu fortes marcas desse sistema. De acordo com as pesquisas da Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1990, cerca de 10% da população possuía alguma deficiência. Acreditamos que subjaz a este dado estatístico apresentado em 2006 pela ONU, que seus membros já discutiam uma forma de inserir as pessoas com deficiência no mercado de consumo. Em outras palavras, essa organização poderia fornecer benefícios para que esta parcela da população não ficasse afastada da lógica do capitalismo + consumo = lucro. Em suma, ao analisar os documentos, acreditamos que esta era a intenção primeira do movimento de inclusão. Todavia, com o desenrolar das ações de inclusão, passou-se a ter uma visão mais emancipatória e humanística, como pode ser evidenciado na Declaração de Jomtien.

A Declaração de Jomtien, em seu artigo 3º, prevê ser necessário “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação [...]” (BRASIL, 1990a), realçado na garantia do acesso e da permanência de todos na Educação Básica. Nesse contexto, ampliaram-se estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano e, além disso, com base nos pressupostos, primordialmente, de Piaget e Vigotski, surgem parâmetros teóricos para constituir metas de ensino e aprendizagem às pessoas com deficiência.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ampliam-se as discussões sobre a Educação Especial que pauta o acordo dos governos adeptos ao compromisso de viabilizar a inclusão educacional. Essa declaração aborda, exclusivamente, a Educação Especial em que reafirma a defesa da educação para todos, ao assegurar a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. Ademais, destaca que a inserção deste grupo no ensino regular deve permitir a oportunidade de acesso, sucesso e permanência escolar a fim de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

⁴ Referem-se às entidades políticas, econômicas e ou sociais que atuam em várias áreas do financiamento e gestão de instâncias. Esses organismos adquiriram centralidade no oferecimento de empréstimos e na administração dos interesses econômicos e financeiros dominantes, por meio de consultorias e relatórios que interferiam nas políticas dos Estados, inclusive, nas políticas educacionais (ANDERSON, 1995).

Para tanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prevê que a inclusão e satisfação das necessidades de aprendizagem vêm a precisão de um programa educacional preocupado com a organização do ensino e quais estratégias seriam adequadas para aprendizagem de uma diversidade de alunos, denominada, então, de 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).

Esses documentos subsidiaram as leis brasileiras criadas a partir da década de 1990, tendo como norte os princípios de equidade, universalização do acesso a todos à escola e à qualidade de ensino, já enunciados na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) é decretada e sancionada. Essa legislação dedica um capítulo (capítulo V, artigos 58 a 60), exclusivamente, para abordar e organizar a Educação Especial no país. Este tipo de educação é instituído na LDBEN como uma modalidade de ensino às pessoas com deficiência, que deve permear todas as etapas e níveis da educação: desde a Educação Básica à Educação Superior e, ainda, que esta deve ocorrer “preferencialmente” no ensino regular. Destacamos o artigo 59, que apregoa:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Aprendemos, a partir da análise desse artigo, que a LDBEN anuncia a necessidade da organização do ensino adequada para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, além da exigência de professores especializados para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores capacitados em sala de aula no contexto do ensino regular. Assim, a formação inicial e continuada docente são preconizadas para o processo de inclusão educacional.

Nos primeiros dez anos da década de 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e a Política Nacional para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esses documentos são relevantes para referenciar a organização do processo de inclusão educacional brasileiro e evidenciar em seu texto os acordos internacionais firmados, principalmente, com a Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na luta pela universalização do ensino, a preocupação com os alunos com deficiência, bem como a diversidade humana.

De acordo com o Parecer nº. 17/2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 40), o movimento de inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração da escola e “postula uma reestrutura do sistema educacional”. Ademais, explica que a:

[...] escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40).

No que se refere à inclusão na Política Nacional para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definida como um “[...] movimento mundial pela inclusão, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (p. 5), que se fundamenta nos direitos humanos, ao conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse sentido, a inclusão escolar orienta os sistemas de ensino para garantir “[...] o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

Cabe destacar que, em ambos os documentos (BRASIL, 2001; 2008), o AEE é um mecanismo para favorecer a inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e classe

especial (BRASIL, 2009a; 2011)⁵, objetiva, respectivamente, complementar e/ou suplementar ou substituir temporariamente a educação regular ao identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, para considerar suas necessidades específicas, promover o acesso à aprendizagem e a plena participação do processo educativo. Dessa forma, o professor especialista que atua neste atendimento deve prover atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula regular.

Consideramos relevante apontar como referencial complementar o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007. Esta tem por propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009a).

Dentre os aspectos abordados por essa Convenção, destacamos o conceito de pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, **em interação** com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

O artigo 24, que se refere à educação, reconhece “o direito das pessoas com deficiência à educação” e, para isto, apregoa a efetivação de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]”.

Tendo em vista que a inclusão defende a educação como um direito de todos, além do reconhecimento, da valorização da diversidade humana como potencializadoras da humanização e do respeito à dignidade humana, entendemos que a inclusão educacional está em consonância com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH):

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

⁵ Estes documentos expressam e conceituam o AEE como a forma de serviços de apoios da Educação Especial no ensino regular, que devem acontecer nas SRM ou Classe Especial, com vista à promoção da inclusão dos alunos com deficiência.

Portanto, nesse percurso do contexto histórico e legal da educação para a pessoa com deficiência, destacamos as diretrizes e os princípios da Educação em Direitos Humanos, expostos no Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) – Conselho Pleno (CP) nº. 08/2012 e a Resolução nº. 01/2012 os quais instituem as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.

Preconizado nos princípios expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a EDH sustenta-se pela: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e pela sustentabilidade socioambiental.

A EDH vislumbra a “construção de sociedade que valorize e desenvolva condições para a garantia da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 10) que, por sua vez, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, expressa a conjugação entre igualdade e diferença.

[...] na concepção de direitos humanos, [...] como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Destacamos que o histórico da Educação Especial no Brasil tem se apresentado “de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular” (MENDES, 2010, p. 106). Consequentemente, a universalização do acesso, mencionado como objetivo pelas políticas públicas e pelo discurso exponencial para inclusão, se contrasta com uma “acentuada estratificação social” que se funde, contraditoriamente, com a democratização do ensino e com os mecanismos efetivos de exclusão e seletividade social.

Com vistas a identificar esse retrato da exclusão escolar, advindo de lastro histórico da educação para a pessoa com deficiência que perpassa pelos conceitos de exclusão, segregação, integração, até a inclusão, identificamos os dados que corroboram para a representação de tais contradições.

Na primeira tabela (ver Tabela 1), evidenciamos que os dados sobre o número de matrículas de crianças com deficiência progressivamente se ampliaram entre 2007 a 2013, em escolas de ensino regular, na perspectiva da inclusão. Principalmente no Ensino Fundamental, o número de alunos com deficiência neste nível de ensino é superior ao de matriculados em escolas especiais/exclusivas ou

em classes especiais. Porém, observamos o número elevado de alunos com deficiência matriculados em escolas especiais ou classes especiais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, mesmo que progressiva, a política de inclusão e acesso de todos ao ensino regular ainda é um desafio no contexto educacional brasileiro.

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

| Ano | Total Geral | Classes Especiais e Escolas Exclusivas | | | | | | Classes Comuns (Alunos Incluídos) | | | | | |
|--------------|-------------|--|--------------|-------------|-------|--------|------------------|-----------------------------------|--------------|-------------|--------|--------|------------------|
| | | Total | Ed. Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Ed. Profissional | Total | Ed. Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Ed. Profissional |
| 2007 | 654.606 | 348.470 | 64.501 | 224.350 | 2.806 | 49.268 | 7.545 | 306.136 | 24.634 | 239.506 | 13.306 | 28.295 | 395 |
| 2008 | 695.699 | 319.924 | 65.694 | 202.126 | 2.768 | 44.384 | 4.952 | 375.775 | 27.603 | 297.986 | 17.344 | 32.296 | 546 |
| 2009 | 639.710 | 252.687 | 47.748 | 162.644 | 1.263 | 39.913 | 1.119 | 387.031 | 27.031 | 303.383 | 21.465 | 34.434 | 718 |
| 2010 | 702.603 | 218.271 | 35.397 | 142.866 | 972 | 38.353 | 683 | 484.332 | 34.044 | 380.112 | 27.695 | 41.385 | 1.096 |
| 2011 | 752.305 | 193.882 | 23.750 | 131.836 | 1.140 | 36.359 | 797 | 558.423 | 39.367 | 437.132 | 33.138 | 47.425 | 1.361 |
| 2012 | 820.433 | 199.656 | 18.652 | 124.129 | 1.090 | 55.048 | 737 | 620.777 | 40.456 | 485.965 | 42.499 | 50.198 | 1.659 |
| 2013 | 843.342 | 194.421 | 16.977 | 118.321 | 1.233 | 57.537 | 353 | 648.921 | 42.982 | 505.505 | 47.356 | 51.074 | 2.004 |
| Δ% 2012/2013 | 2,8 | -2,6 | -9,0 | -4,7 | 13,1 | 4,5 | -52,1 | 4,5 | 6,2 | 4,0 | 11,4 | 1,7 | 20,8 |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: INEP (2014).

Assim, o movimento por uma Educação Inclusiva visa a construção de uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, que assegure no processo de ensino as especificidades dos alunos com e sem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem (MENDES, 2010; MANTOAN, 2015).

A esse respeito, a escola pública busca cumprir sua função social de educação inclusiva de modo que represente o maior número de matrículas do público-alvo da Educação Especial, em comparação à rede privada (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2013

| Rede | Ano | Matrículas de Educação Especial | | |
|---------------------|------|---------------------------------|--|-----------------------------------|
| | | Total | Classes Especiais e Escolas Exclusivas | Classes Comuns (Alunos Incluídos) |
| Privada | 2007 | 244.325 | 224.112 | 20.213 |
| | 2008 | 228.612 | 205.475 | 23.137 |
| | 2009 | 184.791 | 163.556 | 21.235 |
| | 2010 | 169.983 | 142.887 | 27.096 |
| | 2011 | 163.409 | 130.798 | 32.611 |
| | 2012 | 178.589 | 141.431 | 37.158 |
| | 2013 | 178.876 | 139.794 | 39.082 |
| Δ% 2012/2013 | | 0,2 | -1,2 | 5,2 |
| Pública | 2007 | 410.281 | 124.358 | 285.923 |
| | 2008 | 467.087 | 114.449 | 352.638 |
| | 2009 | 454.927 | 89.131 | 365.796 |
| | 2010 | 532.620 | 75.384 | 457.236 |
| | 2011 | 588.896 | 63.084 | 525.812 |
| | 2012 | 641.844 | 58.225 | 583.619 |
| | 2013 | 664.466 | 54.627 | 609.839 |
| Δ% 2012/2013 | | 3,5 | -6,2 | 4,5 |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: INEP (2014).

Para Mendes (2010), a situação da educação para pessoas público-alvo da Educação Especial pode ser caracterizada por um sistema dual: de um lado pelo sistema filantrópico assistencialista e por outro lado um sistema educacional fragilizado, estimulado a receber estes alunos para a educação escolar regular.

Silva (2010) salienta que a crise da Educação Especial está articulada com o embate entre inclusão e segregação, por meio da afirmação de que não há uma condição para efetivação da política para a Educação Especial no país. Primeiramente, o surgimento de um movimento contrário à inclusão de alunos com deficiência as escolares regulares e, em segundo momento, que os setores educacionais enquadram-se num cenário de políticas neoliberais, ao vincular e incentivar formas de privatização ou de terceirização das ações cujas responsabilidades são do poder público deslocando-as para um “barateamento dos serviços prestados” (SILVA, 2010, p. 2).

Com base na citação, percebemos a representação dessa análise com relação ao número de matrículas na rede de ensino privada e pública em classes especiais e escolas exclusivas (ver Gráfico 1).

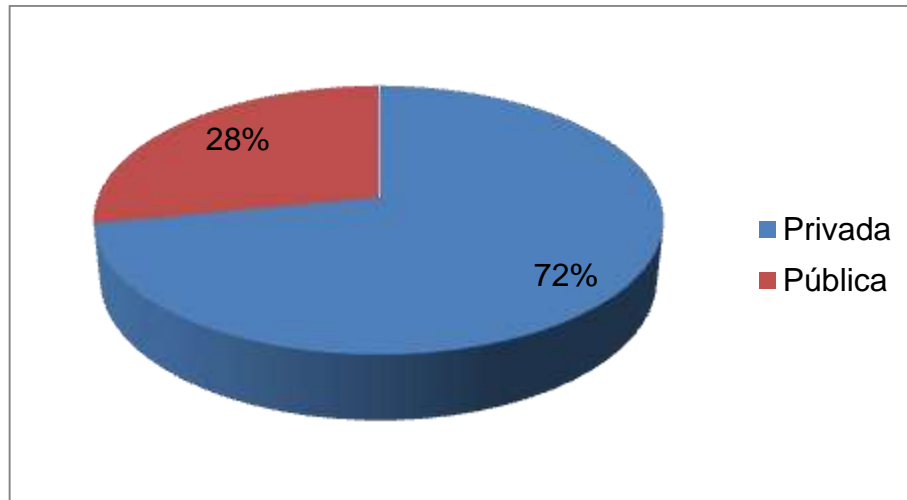


Gráfico 1 - Educação Especial – Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil -2013
Fonte: INEP (2014)

O gráfico anterior representa a privatização maciça na modalidade de Educação Especial em ambientes segregados, enunciada por Mendes (2010), e que ocorre, em sua maioria, de caráter filantrópico e assistencialista conforme Silva (2010).

Mesmo diante de tais aspectos que dificultam uma educação inclusiva, a perspectiva de inclusão e direito a todos à educação é, além de uma perspectiva filosófica e política,

[...] uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

Inversamente, (ver Gráfico 2), o número de matrículas em ambientes segregados na rede privada e os alunos incluídos em classes comuns no ensino regular é predominantemente na rede pública.

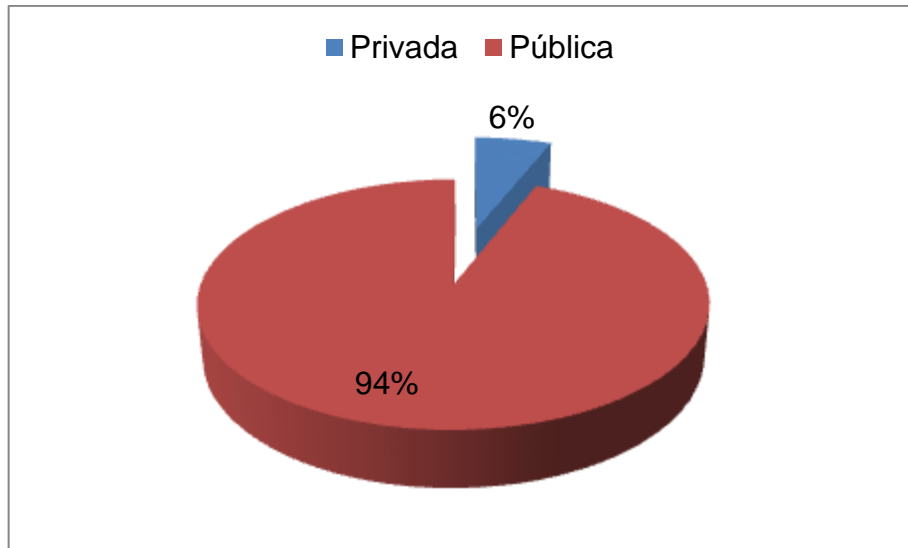


Gráfico 2 - Educação Especial – Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) - Brasil - 2013
Fonte: INEP (2014)

Compreendemos ser fundamental aos professores do ensino regular entender esse contingente histórico:

[...], considerando que ele sinaliza a origem da insegurança e do despreparo que os acometem ao se depararem com a possibilidade de educar crianças que apresentem algum tipo de deficiência em suas turmas, por exemplo. Obviamente, nos moldes em que foi concebida e praticada, nos últimos anos, não haveria como justificar a impropriedade da mera transposição dos alunos e práticas da Educação Especial para o ensino regular, denominando esse processo de inclusão (PARANÁ, 2006, p. 48).

Com base nesse contexto histórico da educação para pessoas com deficiência, identificamos desafios no que se refere à prática pedagógica inclusiva em um contexto educacional que não expressa princípios coerentes que essa proposta.

Para tanto, primeiramente analisamos documentos oficiais que abordam a organização da atividade para efetivação da inclusão educacional no ensino regular para que, nesta pesquisa, pudéssemos apontar contribuições para a inclusão educacional no que tange à formação inicial de professores, com vistas a planejar atividades pedagógicas.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A perspectiva da educação inclusiva refere-se paralelamente à necessidade de universalização do ensino e assegura o direito de todos à educação. Diante disso, no exercício da docência, o professor assume a responsabilidade de organizar o ensino que culmine na aprendizagem dos alunos. Para tanto, um dos momentos indispensáveis para o ato educativo é o planejamento que guie as ações e as opções no processo de ensino e de aprendizagem.

Tais observações sobre o planejamento educacional levam à discussão sobre a inclusão escolar, à satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, e ao sucesso dos alunos no contexto escolar. Além disso, se englobam, também, aos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, discutimos sobre a organização do ensino para a inclusão por meio de uma análise das políticas educacionais.

Inicialmente, cabe ressaltar que corroboramos com a ideia de Rodrigues (2006), de que a inclusão pressupõe uma reforma educativa. Esta, por sua vez, deve permitir a convergência entre as intenções inclusivas com os procedimentos e os recursos que possam potencializar as diferentes capacidades de aprendizagem dos alunos, com vista ao aprender em conjunto. Assim, a Educação Inclusiva pode ser definida como uma:

[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto sócio-econômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos (RODRIGUES, 2006, p. 304).

Com base nessas discussões, o ensino e a educação de qualidade implicam em condições reais para o trabalho pedagógico inclusivo que, por sua vez, está articulado com um projeto de escola, da sociedade e de país inclusivos. No que se refere à questão de educação para todos, que traz novas demandas para o contexto atual da instituição escolar, dentre elas, repensar o planejamento da ação docente para reorganizar a prática pedagógica.

Quanto a esse propósito, a Lei Federal nº 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e de sua integração social. No seu artigo 2º, acentua que o poder público e seus órgãos devem assegurar às pessoas com deficiência “o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (BRASIL, 1989). Dentre as disposições do inciso I, “a inclusão, no

sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa”, e a matrícula de alunos com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Na Lei Federal nº. 9394/96 – LDBEN, destacamos que o artigo 59 que determina aos sistemas de ensino assegurar aos educandos “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Apreendemos, a partir da análise desse artigo, que a LDBEN anuncia a necessidade da organização do ensino adequada para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como a exigência de professores especializados e capacitados para atuar no contexto do AEE e do ensino regular. Dessa maneira, a formação e a qualificação docente são preconizadas para o processo de inclusão educacional.

Com base nesse contexto, essa seção identifica os principais documentos oficiais que abordam a organização da atividade para efetivação da inclusão educacional no ensino regular.

No Art. 8º da Resolução nº. 02/2001 – CNE/Câmara da Educação Básica (CEB), fixa a norma de que as escolas de Educação Básica devem prever e prover na organização do ensino regular em salas comuns e a condição para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva.

Destacamos que o inciso III do Art. 8º (BRASIL, 2001), o qual diz respeito às flexibilizações e adaptações curriculares. Em consonância com os outros incisos desse mesmo artigo, o professor da sala regular deve prever e prover sentido prático e instrumental dos conteúdos, utilizar metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e adotar processos de avaliação adequados que apresentem as NEE. Tais elementos mencionados relacionam-se ao projeto político pedagógico da escola, prevendo de que modo as NEE seriam atendidas e como seria promovido o desenvolvimento dos alunos por meio da aprendizagem dos conteúdos presentes no currículo.

Nas diretrizes do documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008), reafirmam-se os aspectos da Resolução mencionada anteriormente e, ao público alvo da Educação Especial, é assegurado que, em todos os níveis, etapas e modalidades, sejam disponibilizados os recursos e os serviços, bem como sua orientação quanto à sua

utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Dessa maneira, para o exercício da docência em sala de aula que atenda à inclusão educacional, o professor deve ter conhecimentos gerais e específicos para que trace os caminhos e objetivos a serem atingidos, e então poder avaliá-los. Com efeito, em um sistema educacional inclusivo, o professor organizará as condições de acesso à aprendizagem e não apenas ao espaço da sala de aula, aos recursos pedagógicos e não somente à socialização entre os colegas da turma, favorecerá a comunicação e promoção da aprendizagem, em que pese à valorização das diferenças e da satisfação das necessidades educacionais de todos os alunos.

Segundo as Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), a inclusão deveria favorecer a aprendizagem de todos os alunos. As Diretrizes estaduais alertam para o equívoco enunciado a pensar que, a ampliação e utilização de diversos instrumentos para mediação da aprendizagem, são apenas para turmas ou alunos que possuem algum tipo de deficiência. Por conseguinte:

[...] o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão (PARANÁ, 2006, p. 38).

Isso é, possibilitar inúmeras maneiras de apresentar um conteúdo, de estudá-lo e de avaliar a aprendizagem após esse processo se tornam pontos essenciais para a qualidade da ação pedagógica docente, que culminará na aprendizagem efetiva dos alunos com ou sem deficiência, ou sem dificuldades.

Sem dúvida, permitir o acesso à aprendizagem de maneira flexível e adequada às necessidades dos alunos não é um privilégio a ser destinado nas salas onde há alunos com deficiências e/ou dificuldades. Conseqüentemente, é um direito de todos os alunos e dever do professor organizar o ensino, de modo que culminem na aprendizagem de seus alunos, sujeitos históricos e sociais.

A reaproximação dos contextos regular e especial de ensino impõe articulação de práticas de cunho pedagógico que oportunizem aprendizagem e participação. Assim, a Educação Especial, no âmbito da escola regular, oferecerá recursos e serviços de apoio pedagógico especializado que complementem e/ou suplementem a escolarização formal dos alunos com necessidades educacionais especiais (PARANÁ, 2006, p. 48).

Enfatizamos que, para a articulação ser harmônica entre a Educação Especial e o ensino regular, uma das formas de concretizar o direito de todos à aprendizagem e à participação da prática pedagógica apropriada de princípios inclusivos.

Desse modo, esse caminho à transformação da prática pedagógica, com vistas à inclusão educacional, exige subsídios teóricos e metodológicos para a ação docente, que deverá atender às necessidades reais de aprendizagem. O ponto inicial do processo de ensino e aprendizagem perpassa a organização do trabalho docente estruturado e sistematizado pelo planejamento.

Depreendemos que os documentos oficiais preconizam que o professor, no contexto da inclusão na educação, tem como responsabilidade promover as condições, em sala de aula, para que a aprendizagem dos alunos ocorra. Diante disso, o professor deve apresentar possibilidades de tratar um mesmo conteúdo, adequar os objetivos e a metodologia que se amoldem ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO: ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Nesse capítulo apresentamos uma análise de políticas públicas educacionais brasileiras com relação à formação inicial de professores para inclusão.

Para tanto, escolhemos primeiramente, discutir os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) - Lei Federal nº. 10.172/2001, referente ao PNE 2001-2010 e à Lei Federal nº. 13.005/2015, referente ao PNE 2015-2024 – no que diz respeito a metas e estratégias a educação inclusiva, por meio da formação de professores. Em segundo lugar, avaliamos a Resolução nº. 02/2015, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em terceiro lugar, analisamos a Resolução nº. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). Esses três pontos correspondem, respectivamente, aos tópicos que seguem somados às discussões sobre a inclusão educacional no contexto brasileiro.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNE: METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um projeto nacional que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos diante de sua aprovação. Dessa forma, a partir de um projeto de educação inclusiva indicado nas políticas públicas educacionais supracitadas no capítulo anterior, os PNE devem traçar o “como” consolidar tais pressupostos.

Dentre eles, destacamos que a formação de professores é um desses pressupostos que visa atender as prerrogativas legais a fim de elaborar uma prática pedagógica inclusiva no ensino regular.

No PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), no que se refere à Educação Especial, a meta 8, projeta assegurar o direito de todos à educação, por meio da organização do ensino que promova a aprendizagem. Porém, esse direito, ainda não alcançado, é apontado pelo Plano como causa da insuficiência de formação docente, compreendendo que “em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais” (BRASIL, 2001).

Entretanto, este mesmo PNE estabeleceu como meta geral a “melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela” (BRASIL,

2001). Essa qualificação partiu do pressuposto de que os docentes estão preparados para atender a diversidade de alunos no contexto do ensino regular, como um dos aspectos de êxito para a construção de uma educação inclusiva. Para tanto, o documento previu a necessidade de:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001, meta 8).

Essas metas mencionadas anteriormente enfatizam a necessidade de que a formação inicial, em nível médio⁶ e/ou superior, capacite os futuros profissionais para atuar com alunos públicos-alvo da Educação Especial. Entendemos que a não formação docente para a atuação com a diversidade de alunos no contexto educacional é um dos fatores que limitam o direito de todos à educação, pois, desta forma, mesmo estando em sala de aula, o aluno não aprende. No entanto, não é apenas para estes alunos, uma vez que o problema da organização do ensino e do cumprimento da escola não são novidades. Um dos fatores para intensificação da discussão e da problematização desses fatores foi a democratização do ensino que alargaram o acesso à educação.

Em paralelo a isso, tal meta está em consonância com a finalidade de universalização do ensino e garantir o direito de todos à educação. Nesse sentido, dentre as metas específicas, a meta 8 do PNE (BRASIL, 2001) trata da formação de recursos humanos como uma prioridade para o Plano.

Deprendemos que, no PNE 2001-2010, a formação docente é um mecanismo de investimento para consolidação da educação inclusiva, bem como, prevê a necessidade da formação profissional com conteúdos que os capacita para prática pedagógica inclusiva com os alunos público-alvo da Educação Especial.

⁶ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Porém, a partir de 2016 o Estado do Paraná não admitirá essa formação em nível médio como mínima para atuação como professor, segundo interpretação do Conselho Estadual de Educação (CEE) a fim de atender a meta 1, estratégia 1.8, do PNE 2014-2024 quanto à previsão de que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020.

Confrontado o atual PNE (2015-2024) com o anterior (2001-2010), evidenciamos na meta 4 que a formação docente para a inclusão educacional continua destacada na defesa da universalização do ensino à população, a ser ampliada progressivamente de 4 a 17 anos na educação básica que inclui, também, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “[...], preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...]” (BRASIL, 2015a). Dentre as estratégias para atingir a meta, sublinhamos:

4.16 incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015a).

Interpretamos essa estratégia como um retrocesso ao PNE anterior, que previa, na meta 4 PNE 2001-2010 e suas estratégias, como “incluir” no sentido de obrigatório e urgente nos cursos de formação docente, a preparação para o contexto da inclusão educacional.

Já na meta 4 do PNE 2015-2024, inferimos que a palavra “incentivar” surge como um mecanismo não urgente de formar para a inclusão. Ao mesmo tempo, o documento prevê os recursos complementares e suplementares necessários para atender às necessidades dos alunos, bem como fomenta ações que promovam a inclusão deles a partir da adequação de uma escola preparada para recebê-los.

Depreendemos que os dois PNE abordam a formação docente para inclusão como necessária para consolidação no contexto educacional brasileiro, de modo que exige e incentiva conteúdos sobre a prática pedagógica com alunos com e sem deficiência, na preparação dos futuros docentes. Tal pressuposto coopera com as garantias constitucionais sobre o direito de todos à educação.

Portanto, é necessário que estes pressupostos da educação inclusiva perpassem toda a formação docente e, em especial, complementar a formação inicial, visto que esta preparação fornece bases para a organização do ensino também para que o professor possa estudar e investigar sua própria prática pedagógica, com a finalidade de que os alunos aprendam.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM PAUTA

Esta seção analisa a Resolução nº. 02/2015 do CNE/CP que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para estabelecer os contrapontos orientadores para formação docente para inclusão.

Cabe destacar que na Resolução nº. 01/2002, revogada pela Resolução nº. 02/2015, a Educação Especial e inclusiva foi abordada com pontos ora convergentes ora dissociados, em caráter generalista e especialista, para atuação nessa área ou nesse contexto.

Dentre os princípios da Educação Especial e inclusiva, fixou, no artigo 2º (BRASIL, 2002), que a formação para a atividade docente deve preparar para “I - o ensino visando à aprendizagem de todos; II - o acolhimento e o trato à diversidade”, sendo que estes indicativos são subsídios para a inclusão educacional. No entanto, a palavra “inclusão” não é utilizada nessa legislação. Então, entendemos que a “diversidade” é usada de forma genérica para apenas para reconhecer que em uma sala de aula temos alunos heterogêneos, não concebendo a perspectiva inclusiva como aquela que defende o acesso e a permanência de todos os alunos no contexto escolar, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem.

Associamos essa prerrogativa com uma contradição e não clareza para com o movimento de inclusão educacional, pois indica a necessidade de formação específica para docência, e generalista para conhecer a diversidade, que confere um *status* de não definição do papel da formação inicial para esse contexto educacional.

A Resolução nº. 02/2015, por sua vez, fixa a partir de novas demandas educacionais subsidiadas por fundamentos, princípios e procedimentos, dentre eles, explícitos no Parecer nº. 02/2015, o de “repensar a educação básica e suas políticas em uma perspectiva de educação pautada na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão” (BRASIL, 2015b, p. 9).

Observamos que essa legislação enfatiza e usa a palavra “inclusão”, que converge mais adiante com os vocábulos “educação inclusiva”, como alicerce para construção dos pressupostos que fundamentaram a organização dos cursos de formação docente, inicial e continuada. A Resolução nº. 02/2015, no artigo 1º, §1º estabelece que:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a

formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, [...] (BRASIL, 2015b).

Conseqüentemente, a Resolução (BRASIL, 2015b) determina a oferta da formação inicial, e também continuada, para atender às especificidades presentes no contexto educacional brasileiro. Esta, por sua vez, voltada para a preparação e o desenvolvimento profissional para exercer a função do magistério na Educação Básica, em suas etapas e modalidades expostas no artigo 3º. Outro destaque identificado no §5º do artigo 3º é o de que um dos princípios da formação docente é contribuir:

[...] para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Diante de tal observação, evidenciamos a função da formação inicial, a ser complementada pela formação continuada, para concretização da inclusão educacional. Essa prerrogativa se reafirma no Art. 5º, quando assegura que a formação inicial deve conduzir o (a) egresso (a) “VIII - à **consolidação da educação inclusiva** através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015b, grifo nosso). Assim, há uma clareza quanto ao papel essencial da formação inicial de preparar o futuro docente da Educação Básica para com a inclusão educacional, que deve fornecer subsídios teóricos e práticos para promover aprendizagem dos alunos, assegurada às especificidades e necessidades educacionais.

Salientamos que as Diretrizes (BRASIL, 2015b) estão em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos - EDH (BRASIL, 2012). Essa última está alicerçada na formação humanizadora e para humanização em uma perspectiva de inclusão educacional, a partir da defesa do direito de todos à educação (PRAIS *et al*, 2015; PEREIRA *et al*, 2015).

Essas Diretrizes (BRASIL, 2012) estabelecem como princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Esses princípios da EDH, em destaque, o da dignidade humana foi consagrado no artigo 1º inciso III da Constituição Federal de 1988. No que tange à educação, o artigo 206 dispõe como um dos princípios do ensino, no inciso “I - a igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), princípio este retomado no artigo 3º da Lei Federal nº 9394/96, que institui as diretrizes e bases da educação nacional. A esse propósito, observamos que os princípios da EDH estão de acordo com a perspectiva da inclusão educacional, pois:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Destacamos que a EDH orienta a formação inicial de professores (BRASIL, 2012; 2015) e se constitui com princípios inclusivos e alicerçados no pressuposto de que a inclusão é um direito humano em uma educação humanizadora e que, de fato, humanize os sujeitos envolvidos nesse processo educativo (PRAIS; PEREIRA, PEREIRA, 2015).

Para efetivação e reconhecimento da inclusão educacional, reconhece-se que há a necessidade de posicionar frente aos compromissos nacionais com a formação humana e exercício de uma educação emancipatória com ênfase na formação inicial de professores que atuarão neste novo cenário educacional contemporâneo. A inclusão educacional admite uma urgente necessidade de implementar estes pressupostos que desencadearam um novo cenário educacional humanizador, em paralelo, ações de formação continuada e em serviço podem minimizar os desafios que já imperam no cotidiano escolar, bem como, problematizar quais as estratégias mais adequadas para enfrentar a exclusão educacional e desrespeito à dignidade humana (PRAIS; PEREIRA, PEREIRA, 2015, p.127).

Esses fundamentos estão expressos no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que entende a inclusão educacional “[...] na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), preocupa-se com a formação de professores para atuar nesse contexto. Porém, expressa uma inconsistência sobre o papel da formação inicial e/ou continuada dos professores, pois não delimita ‘quem’ (formação inicial

e/ou continuada) responsável por essa demanda formativa. Essa perspectiva admite uma proposta generalista sobre a necessidade da capacitação do professor, com vistas a uma educação inclusiva na escola regular.

Circunscrita nesse contexto, a necessidade de formação inicial dos docentes para a inclusão educacional dá sentido ao que a Lei Federal n.º 9.394 (BRASIL, 1996) determina no Título VI no artigo 62-A, sobre a formação do educador dentre as mais importantes, pois comporta, a partir dela, mudanças decisivas no contexto escolar e nos sistemas de ensino.

Todavia, há um processo de identificação destes elementos e uma constituição do espaço da formação inicial e continuada, como aquele que fornecerá subsídios teóricos e práticos aos futuros docentes para uma ação inclusiva. De tal maneira, as IES têm por incumbência traduzir, em práticas e conhecimentos pedagógicos, subsidiados pelo processo de ensino e de aprendizagem, para a inclusão educacional. Assim, deve haver apropriação pelos docentes de modos de agir e sistematizar a prática educativa, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem possibilite a reflexão sobre os princípios inclusivos.

Dessa forma, compreende-se que a formação docente, em especial, a inicial não pode eximir-se de seu papel de acolher e promover uma educação humanizadora e que, por sua vez, humanize para acolhimento dos alunos com e sem deficiência. Todavia, é necessário articular os conhecimentos científicos e pedagógicos que valorizem a inclusão educacional em consonância com a EDH (PRAIS; PEREIRA; PEREIRA, 2015, p. 128).

Com base nessas legitimações do papel da formação inicial para com a inclusão educacional, percebemos que as adequações das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura devem ser organizadas e atender a essas exigências.

Dentre os cursos de Licenciatura, está o curso de Pedagogia, responsável pela formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de formação docente em nível Médio, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Esse curso, de Pedagogia, será o foco de análise na próxima seção.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO

Os cursos de Licenciatura fornecerem aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos para consolidação de uma educação inclusiva, delimitamos a análise das diretrizes do curso de Pedagogia. Assim, analisamos a Resolução nº. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006).

A partir Resolução nº. 01/2006, identificamos que a atuação na Educação Especial e para a inclusão, poderia estar clara e destinada, porém, refere-se de forma secundária ao retratar sobre a diversidade e não pontualmente sobre a Educação Especial, ou educação inclusiva.

No artigo 5º, a referida Resolução determina que haja uma formação voltada para consciência da diversidade: “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais⁷, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2). O artigo 8º prevê a realização de atividades complementares, não obrigatórias e de caráter opcional para a pessoa com deficiência:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4-5, grifo nosso).

Percebemos nestes dois artigos que não está expressa a responsabilidade do Curso de Pedagogia para formar professores para a Educação Especial e Inclusiva. Dessa forma, Saviani (2009) descreve que os dispositivos se apresentam de forma secundária a Educação Especial.

Vê-se, nos dois dispositivos, que a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser à

⁷ Indicamos que a referência adequada é orientação sexual por se tratar da indicação de gênero e de afetividade de cada pessoa.

modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Dessa maneira, havia a tendência de especialização na área da deficiência em que o futuro docente, em nível médio, realizava a escolha de estudos sobrepostos à formação geral para especificar a aprendizagem em uma das áreas. Logo, a formação docente para atuar com alunos com deficiência foi transferida a nível superior, porém em mesmo caráter de especialista em uma das áreas. Essas interpretações demonstram uma não necessidade de formar todos os professores para atuar no contexto inclusivo.

A LDBEN nº. 9394/96 assegura aos alunos com deficiência, no Art. 59, professores especialistas ou capacitados a necessidade educacional especial “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, além de professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Desse modo, a Educação Especial e Inclusiva é e deve ser considerada como relevante na formação de professores, bem como integrar-se a ambos os contextos de ensino, generalista e especialista.

De acordo com a Resolução nº. 02/2001 – CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) há diferenças entre professores capacitados e professores especializados, no Art. 18.

O professor capacitado é aquele que teve em sua formação inicial, de nível médio ou superior, conteúdos que lhe possibilitem:

- §1º [...] I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Assim, ao mesmo tempo em que considera a capacitação na formação inicial, não há garantia de que sejam capacitados para a educação inclusiva. Conseqüentemente, esta pesquisa defende que é nessa formação inicial que os futuros professores precisam conhecer e estudar a docência no contexto da inclusão

educacional, especialmente, que possam planejar sua ação pedagógica de modo adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos no contexto de ensino regular.

Além disso, para poder atuar de forma colaborativa com o professor especializado que, segundo o §2º do Art.18 das diretrizes (BRASIL, 2001) diz respeito a:

§ 2º [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

De acordo com a Resolução nº. 04/2009, Art. 3º, o AEE é parte integrante do processo educacional para a Educação Especial (BRASIL, 2009b) e, prioritariamente, deve ocorrer em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como pressuposto a inclusão educacional de seu público-alvo. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe que AEE:

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, Art. 2º, §2º).

Nesse sentido, as SRM “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” para a oferta do AEE (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 3º) a fim de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Ambos, conjuntamente, visam a, em especial, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Bem como, destacamos que o AEE, por meio da SRM, objetiva fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciamos que a formação docente é um dos aspectos que interferem na efetivação da educação inclusiva. Por meio dela deveriam ser fornecidos

conhecimentos pedagógicos sobre a ação pedagógica junto aos alunos com ou sem deficiência, que apresentam ou não dificuldade de aprendizagem. Dessa maneira, para que o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da SRM aconteça é necessário que ambos trabalhem na perspectiva inclusiva com base em procedimentos pedagógicos coerentes e complementares em suas ações didáticas.

No entanto, a formação de professores para a Educação Especial para a inclusão educacional tem tomado perspectivas divergentes: generalista ou especialista e assim, Saviani (2009) afirma que é um assunto não concluído:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura nacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

A partir desse contexto e de nosso percurso pessoal, profissional e acadêmico, corroboramos com a ideia de Vitaliano e Manzini (2010, p. 52), de que a formação de professores para inclusão é “um dos aspectos a ser aprimorado para que a inclusão escolar alcance os resultados esperados”. Ao mesmo tempo em que sua efetivação está, também, dependente e articulada com as “condições reais da ação docente para que possa assumir suas responsabilidades com o processo de organização da prática pedagógica no ensino” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 361).

Ao considerar os caminhos percorridos na formação inicial de professores para inclusão no curso de Licenciatura em Pedagogia, há necessidade de transformação da prática pedagógica para atender às necessidades reais de aprendizagem dos alunos. Para isso, o processo de ensino e aprendizagem deve envolver a organização do trabalho docente estruturado e sistematizado. Conseqüentemente, ao atender às prerrogativas legais e ao movimento da inclusão, o DUA, como conteúdo e prática, pode preencher as lacunas da formação docente no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, no que tange aos subsídios teóricos e à prática pedagógica inclusiva.

3 PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Neste capítulo, “Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, apresentamos o conceito e os princípios do DUA. Para tanto, identificamos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva, apontamos a tecnologia como recurso pedagógico, bem como, indicamos o DUA como possibilidade alternativa para formação inicial docente para inclusão educacional.

3.1 O CONCEITO E OS PRINCÍPIOS

Para discutirmos sobre o DUA, convém primeiramente destacar que a acessibilidade e o acesso, historicamente se restringiram à remoção de barreiras arquitetônicas e a adaptações em materiais, objetivos e recursos, melhoramento das condições para um maior número de pessoas em sua locomoção, comunicação, informação e conhecimento, denominado Desenho Universal e desenvolvido pelos profissionais da área da arquitetura (CORREIA; CORREIA, 2005).

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em sua norma 9050, o termo acessibilidade é definido como:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 16).

A partir disso, esclarecemos que o termo *universal design* ou desenho universal, ou ainda desenho inclusivo, foi desenvolvido por profissionais da área da arquitetura, que corresponde a:

[...] um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam à concepção de espaços, produtos e serviços, utilizáveis com eficácia, segurança e conforto pelo maior número de pessoas possível, independentemente das suas capacidades (CORREIA; CORREIA, 2005, p. 29).

Estas preocupações relacionadas à acessibilidade de um maior número de alunos foram ampliadas para o processo de ensino e aprendizagem no que tange à

educação inclusiva, a fim de que um maior número de alunos aprenda. Além disso, na década de 1990, Anne Meyer e David Rose, somados a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST) difundiram a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

⁸.

A partir desse contexto, oferecemos uma discussão sobre o planejamento de atividades pedagógicas para a inclusão a partir dos princípios do DUA. Diante das mudanças significativas advindas pelo e para o movimento da inclusão educacional, além de repensar o papel da escola e dos professores admitimos a necessidade;

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

Desse modo, o conceito acessibilidade relacionado a um local/espço foi redimensionado para o processo de ensino, em que haja acesso à aprendizagem. Esse conceito 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.

Os 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.

Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), com base em estudos da neurociência, apontaram contribuições para a aprendizagem e práticas pedagógicas. Primeiramente, representaram (ver Figura 1) o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e efetiva. Sendo que estas áreas estão correlacionadas ao que, o como e o porquê/para quê aprendemos determinado conhecimento.

⁸ Em inglês: *Universal Design for Learning* (UDL).



Figura 1 - O cérebro e a aprendizagem
Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

Os mesmos autores salientam que, a partir da ativação dessas áreas, será assegurada a afetiva aprendizagem e, para tanto, a organização do ensino exigirá múltiplas formas de representação, relacionadas aos conteúdos os quais serão ensinados, às múltiplas formas de ação e representação articuladas ao como se ensinará e às múltiplas formas de engajamento atrelado ao porquê e para quê ensinar, conseqüentemente para a aprendizagem pelo aluno. Conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce à investigação do ensino organizado à aprendizagem de todos, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino.

De tal modo, o DUA incide na constituição de princípios 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, também, 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.

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). Portanto, o DUA aponta princípios norteadores para a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitem o acesso ao conteúdo disposto em um currículo. Isto se dá pelo fato de que o objetivo principal desta produção é tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos.

Bock, Silva e Souza (2014, p, 1.369), apontam que o resultado desse processo sublinha:

[...] uma proposta de universalização para os diferentes estudantes e seus perfis de aprendizagem, respeitando as diferentes maneiras de construir o conhecimento e, com isso, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os acadêmicos terão maiores possibilidades de ter um processo de ensino mais qualificado, possibilitando maior autonomia no processo de participação na sua vida acadêmica.

Para Silva *et al* (2013) “o Desenho Universal para Aprendizagem vem contribuir nos alertando para que disponibilizemos o conteúdo de diferentes formas, para que cada aluno possa acessar aos conteúdos a sua maneira” (SILVA *et al*, 2013, p. 1). Conseqüentemente a construção de um ambiente de aprendizagem, subsidiado pelos preceitos do DUA, ressalta o fato de que “[...], todos os alunos, indistintamente, apreenderão os conceitos trabalhados, porque terão suas especificidades educacionais respeitadas, princípio do conceito de cidadania” (SILVA *et al*, 2013, p. 12).

Organizados em objetivos, os princípios do DUA dão suporte ao docente na consecução do planejamento docente para a inclusão. O processo de ensino e de aprendizagem (ver Figura 2) passa a ser guiado por finalidades claras e coerentes com vistas à: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e à persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).



Figura 2 - Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a Aprendizagem
 Fonte: Cast (2011)

Depreendemos que, esse desenho pedagógico, 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.

Portanto, a partir dessa perspectiva, reconhecemos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o DUA fortalece o processo de mudança significativa no sistema educacional, ao almejar ser inclusivo.

3.2 PLANEJAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA INCLUSÃO

Nesta seção, identificamos os elementos necessários no planejamento docente para discussão sobre a inclusão educacional e, além disso, apontamos de que maneira os princípios do DUA contribuem para a organização do ensino e para a inclusão educacional, de acordo com a legislação educacional.

No atual contexto de educação, a perspectiva da inclusão suscita inúmeros desafios para a prática docente no ensino regular. Um dos aspectos que impedem sua efetivação é a falta da formação de professores para a prática pedagógica adequada a esse contexto educacional inclusivo (GLAT; PLETSCHE, 2010; VITALIANO, 2010; SOARES, 2010).

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, 2003), 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.

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 e como ensinar.

Nessa perspectiva, cabe aos cursos de formação docente, inicial e continuada, fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários para implementação da inclusão educacional nas intenções (planejamento) e nas práticas pedagógicas (ação guiada pelo planejamento). 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, 2008, p. 17-18).

Ressaltamos, assim, a necessidade da 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.

Ferreira (1981) pontua que o planejamento não é sinônimo de improvisação, pois requer um objetivo, isto é, uma ação pensada estrategicamente. Portanto, se há uma intenção, se segue um caminho com a clareza e a coerência de onde se quer chegar.

O ato de planejar compõe uma ação humana de modo que organiza o meio a sua volta diante de seus interesses e objetivos. Ademais, se equivale a um processo, não pronto e acabado, envolvendo a:

[...] previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINEZ; LAHORE, 1977, p. 11).

No que se refere ao aspecto educacional, o planejamento resulta em uma bússola que guia e indica o destino que se almeja. Isto é, do ponto de vista escolar, o planejamento é um ato e um compromisso político e pedagógico diante das intenções com o que se pretende desenvolver (FUSARI, 1990; LEAL, 2005).

Do mesmo modo, Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 61-62) enfatizam que “planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito existencial ou profissional”. Desse modo, o planejamento do ensino envolve colaboração entre pares para que se possa pensar, prever, decidir e fazer em prol de um objetivo em comum – a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Vasconcellos (2000, p. 79), "planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto". Como se vê, planejar diz respeito não somente a pensar a ação, mas a agir conforme se pensou, ou seja, fazendo uso da práxis.

Libâneo (2012, p. 222) afirma que o planejamento escolar envolve "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]". Assim, o planejamento é uma ação consciente e sistematizada, que visa, por um lado, ao ensinar (professor) e do outro ao aprender (aluno). Nesse sentido, faz parte da docência destacar o quê, para quê e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar, isto é, o conteúdo, a metodologia, os objetivos, alunos/turma/etapa e recursos. Estes elementos são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente.

Segundo Libâneo (2012), o planejamento possui três níveis: (i) o plano da escola, (ii) o plano de ensino e (iii) o plano de aula. O primeiro é mais amplo e abrange as orientações gerais da escola, diante do Projeto Político-Pedagógico (PPP); o segundo diz respeito a uma previsão mais elaborada de unidades e seus objetivos para um ano ou semestre do trabalho docente e, por fim, o terceiro consiste em um detalhamento do plano de ensino.

Nessa dimensão, delimitamos nossa pesquisa ao plano de aula que constitui 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" (idem, p. 241). Porém, frisamos que este nível de planejamento representa um recorte do plano da escola e do plano de ensino e, também 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 (LIBÂNEO, 2012).

Nessa perspectiva, a organização da ação educativa supõe conhecimento de seus elementos constitutivos: objetivos, conteúdo, metodologia e recursos organizativos. Além disso, revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, embute o ato de avaliar sobre o que se previu e o que se alcançou.

Cabe o conhecimento de 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.

Conseqüentemente, o plano de aula consiste também em uma atividade de investigação, pois demanda levantar e verificar informações sobre o contexto em que se ensina e sobre com quem se relacionará (o aluno).

O levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar nova matéria, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o encaminhamento do trabalho docente para a direção correta [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 201).

A partir dessas ações, o professor pode tomar decisões relevantes quanto às novas ações a serem desenvolvidas: retroceder ou avançar no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos. Tais decisões permitem que a prática pedagógica seja somada aos conhecimentos pedagógicos e aos conhecimentos da experiência e vivência na docência, ao ampliar as possibilidades de atingir o objetivo principal. Deste modo:

[...] por meio do planejamento o professor toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional. Portanto, o educador não só faz parte desse processo como também é capaz de transformar a realidade a partir do momento que desvela e investiga a sua própria ação dando-lhe um significado novo, onde as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuem para o aprimoramento do exercício da docência (ALVES; ARAÚJO, 2009, p. 396).

Portanto, compreendemos que o professor pode articular conhecimentos pedagógicos, os didáticos às exigências legais quanto à inclusão ao prover mudanças pedagógicas para assegurar o direito de todos à educação. Além disso, ao mesmo tempo em que exige competência teórica há a necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa. Tal pressuposto parte do entendimento de que:

Planejando, executando e avaliando juntos, esses professores desenvolvem habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona, entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união em nível de decisões conjuntas (TURRA, 1996, p. 19).

Diante da afirmativa anterior, entendemos que o modo em que o professor vivencia e amplia as ações pedagógicas enriquece suas experiências concretas de ensino. Assim, durante as etapas deste processo contínuo e cumulativo, adquire conhecimentos que lhe possibilitará criar e recriar uma didática aprimorada ao contexto em que atua. O professor assumirá no planejamento, nessa ótica, uma oportunidade para reflexão, análise e interpretação de sua própria atuação como docente.

Para tanto, a formação docente para ensinar a todos os alunos deve ser uma das prioridades capazes de qualificar as possibilidades de efetivação da inclusão educacional. Nesse sentido, na posse de subsídios teóricos e práticos para a organização da atividade de ensino, serão fortalecidas a concretude e a consolidação no contexto regular de educação. É nessa expectativa que acreditamos serem os princípios orientadores do DUA os que representam “as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

Dessa forma, com base nestas exigências fixadas pelas Diretrizes para Formação Docente (BRASIL, 2015b), evidenciamos o quanto o conteúdo e a prática do DUA podem maximizar a efetivação da inclusão educacional brasileira.

Os princípios do DUA, simultaneamente permeiam conhecimentos a serem adquiridos, sendo pressupostos a serem adotados em sala de aula pelos professores nos diferentes níveis e etapas de ensino, tendo ou não um aluno com deficiência. Isso é, o professor deve propor múltiplas formas de: apresentação do conteúdo, ativa a área de reconhecimento, de expressão dos alunos sobre sua aprendizagem, ativa a área estratégica, envolvimento e engajamento dos alunos, ativa a área afetiva de aprendizagem, em que estão o desejo e prazer por aprender, persistência e atenção (BERSCH, 2014).

Em uma abordagem de educação subsidiada pelo DUA, as práticas pedagógicas, a organização dos objetivos, os materiais, os métodos e a avaliação do professor são norteados pela diversidade e pelos modos de aprendizagem contidos na sala de aula que, por sua vez, devem visar à aprendizagem e o envolvimento de todos em sala de aula. Entendemos que as IES, nas atividades realizadas por professores, gestores, graduandos, técnicos-administrativos e equipe de apoio, ao formar os futuros docentes, devem ter como base estes princípios no

ensino, na pesquisa e na extensão. Conseqüentemente, atenderá às necessidades e exigências mínimas da formação inicial de professores para inclusão.

Portanto, ao planejar, os professores devem prever e prover múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de expressão do aluno, diante de sua aprendizagem e da participação dos alunos em relação ao conteúdo. Tais elementos permitirão que as áreas de reconhecimento, a estratégica, a de envolvimento e de engajamento sejam ativadas durante a aula, ao possibilitar à aprendizagem atingir todos os alunos diante suas especificidades e necessidades (BERSCH, 2014).

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), com base em três questões básicas que guiam e avaliam seu plano de aula: 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?

Destacamos Bock, Silva e Souza (2014), dedicados a qualificar o processo de produção de materiais didáticos (Cadernos Pedagógicos), utilizados em um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, a partir da perspectiva de inclusão. Esta construção foi subsidiada e possibilitada pelo DUA, com ênfase nas diretrizes de acessibilidade e na ferramenta de audiodescrição. Tendo em vista que o objetivo principal era tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos com deficiência visual, os mesmos autores apontam o resultado desse processo sublinhado em:

[...] uma proposta de universalização para os diferentes estudantes e seus perfis de aprendizagem, respeitando as diferentes maneiras de construir o conhecimento e, com isso, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os acadêmicos terão maiores possibilidades de ter um processo de ensino mais qualificado, possibilitando maior autonomia no processo de participação na sua vida acadêmica (BOCK, SILVA, SOUZA, 2014, p. 1369).

Diante disso, Saito e Ulbricht (2012, p. 2.173), ao criarem um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), intitulado *Moodle*, destacam que este apresentou “um conjunto de características mais completo e desejável para as atividades da instituição”. Também ressaltam que:

[...] as questões de acessibilidade e inclusão não são dependentes exclusivamente de fatores tecnológicos ou de padrões de codificação. Envolvem um exercício de planejamento elaborado sobre as próprias práticas pedagógicas, requerendo o reconhecimento das diferenças e a constante reflexão para remodelar os recursos didáticos e contemplar as diferentes modalidades linguísticas (SAITO; ULBRICHT, 2012, p. 2.174).

Dessa forma, se a educação está subsidiada pelo DUA, as práticas pedagógicas, a organização dos objetivos, os materiais, os métodos e a avaliação do professor são norteados pela diversidade e pelos modos de aprendizagem contidos na sala de aula. Assim,

[...] compreende o currículo como representação das especificidades de todas as crianças, o qual é percebido na necessidade de flexibilização e planificação das necessidades de aprendizagens de um grupo heterogêneo que possuímos em sala de aula (PRAIS; ROSA, 2014, p. 367-368).

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 atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos e:

[...] o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 138).

Desse modo, acreditamos que independe de haver ou não um aluno com deficiência em sala de aula, para apresentação aos discentes suas especificidades, peculiaridades e necessidades próprias desenvolvendo modos diferentes de aprender.

Compreendemos que as atividades pedagógicas, subsidiadas pelos princípios do DUA, podem contribuir/prover e/ou promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional. Além disso, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, das transversalidades dos objetivos, das adaptabilidades, dos recursos e da acessibilidade da aprendizagem, este caminho será trilhado de forma mais coesa, com a perspectiva inclusiva.

Portanto, o planejamento docente deve estar subsidiado por essa interpretação para superar a inflexibilidade do currículo e de atividades isoladas ou

adaptadas para um aluno. No contexto educacional inclusivo, o parâmetro assumido é a heterogeneidade dos alunos, que prevê a necessidade de planejamento com atividades para todos em um currículo amplo e único, que se aproxima e potencializa as características existentes na sala de aula.

Dentre as possibilidades e potencialidades dos recursos pedagógicos, temos a tecnologia instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem subsidiada pelos princípios do DUA em uma perspectiva de educação inclusiva.

3.3 A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

A sociedade contemporânea traduz a era em que o conhecimento assume novas configurações. As constantes transformações, atualizações, modificações e construções coletivas de conhecimentos lançam e conectam uma rede ampla de informações e comunicações em contínua interação entre os seres humanos. Nesse contexto, surge a necessidade de saber identificar, utilizar e avaliar as novas tecnologias, como recursos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto escolar, dentre elas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As TIC possibilitam um mundo de interação e entretenimento e, conseqüentemente, mostram suas possibilidades e potencialidades no âmbito pedagógico, com vista a democratizar o acesso à informação, às ferramentas tecnológicas, exigindo inovação no modo em que se desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem (KENSKI, 2003). Por isso, a relação entre tecnologia e educação, na escola, é vista como uma “superação [...] das dificuldades encontradas no desempenho do seu papel social e, também, da atuação e da produção do professor na sua prática de trabalho com os alunos” (KENSKI, 2003, p. 42).

Desse modo, como recurso educacional, as TIC podem ser aplicadas e utilizadas para sistematização de conteúdos, para proporcionar práticas transformadoras e aprendizagens significativas em busca do desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da compreensão da realidade, ao superar a fragmentação dos conteúdos, ou a mera reprodução de conhecimentos, sem que haja apreensão por parte dos alunos.

Cabe ressaltar que uma busca pela definição de tecnologia no dicionário explicitará, primeiramente, o que se refere a uma “Ciência cujo objeto é a aplicação

do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais” (AURÉLIO, 2016, *on-line*). Dessa maneira,

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, nós chamamos de “tecnologia”. [...] os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias (KENSKI, 2003, p. 18).

Entendemos que a produção de tecnologia parte da necessidade, do interesse e/ou do desejo humano de supri-la na materialização (produtos, equipamentos ou processos) de seu(s) conhecimento(s) em busca de melhores formas de viver.

Diante da construção de vários tipos de tecnologias, foram criadas técnicas para utilização de cada uma nas atividades cotidianas do ser humano. Estas se resumem em maneiras, jeitos e habilidades de uso para cada tecnologia específica, que “são transmitidas de geração em geração e se incorporam aos costumes e hábitos sociais de um determinado grupo de pessoas” (KENSKI, 2003, p. 18). Portanto, as diferentes formas de ferramentas tecnológicas exigem determinação e ação, que determina uma técnica. É a esse conjunto de técnicas que denominamos de tecnologia.

Após esses aspectos teóricos primordiais, compreendemos que o avanço científico da humanidade produziu novas tecnologias alicerçadas em um mundo digital, que cria e amplia recursos cada vez mais sofisticados. É diante deste contexto de profundas mudanças que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo um grupo social. [...] o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas **formas de se comunicar e adquirir conhecimentos** (KENSKI, 2003, p. 21, grifo nosso).

Ao produzir novas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos, o ser humano constrói maneiras diversas de interação e comunicação que possibilitam ampliar as fontes de informações e de conhecimentos, como por exemplo, por meio das TIC. Estas, por sua vez, são construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas que foram criadas pelos homens para avançar no

conhecimento e aprender mais (KENSKI, 2003, p. 21).

Dessa forma, entendemos que, no decorrer da prática diária em sala de aula, surgem problemas que poderão levar à reflexão docente acerca do ato pedagógico, fazendo com que esses profissionais busquem alternativas para solucionar tais problemas, de modo a responder às exigências que essa prática lhes impõe.

Nessa ótica, entende que o docente ao desenvolver sua prática pensa, reflete sobre seu trabalho e que, ao confrontar com os problemas da sala de aula, busca utilizar-se dos conhecimentos adquiridos, (re) elaborando-os de forma criativa, no enfrentamento de problemas, que surgem na sala de aula (FREITAS; LIMA, 2015, p. 6).

Com base nessa afirmativa, a ação pedagógica, mediada pela tecnologia, pode alterar qualitativamente a interação entre professor e aluno, promovendo o desenvolvimento de domínios técnicos relativos ao uso das tecnologias, motiva a aprendizagem deles, mobiliza diferentes processos mentais, e todos os aspectos convergentes para a aprendizagem de conteúdos escolares. Nesse sentido, concordamos com Mercado (1999, p. 27):

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Todavia, para promover a educação em um sentido mais amplo, concordamos com Mercado (1999), Dantas (2005), Marinho (2008) e Ramos (2008), segundo os quais, se faz necessária e adequada a reestrutura da formação inicial docente. Esta, por sua vez, pode contribuir na produção e na legitimação dos conhecimentos que serão utilizados em sua profissão, bem como na diminuição do distanciamento do que é aprendido e do contexto real das escolas, com as primeiras experiências do professor no seu ambiente de trabalho. Dessa forma, são precisas mudanças estruturais na formação de professores para evitar lacunas como:

[...] a falta de vinculação com a prática e o saber docentes, superposição de conhecimentos sem compreensão interdisciplinar dos processos educativos; reprodução do modelo de aprendizagem escolar; deficiente formação dos formadores de professores, modalidades inadequadas de ensino. É preciso também integrar a formação inicial e a continuada num único plano de formação (MERCADO, 1999, p. 106).

Pressupomos que se o professor tem em sua formação inicial a

oportunidade de conhecer e entender a importância e o papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar, sentiria maior segurança para utilizá-lo. Naturalmente, o professor que tem familiaridade com as novas tecnologias em sua formação inicial, pode fazer escolhas sobre o uso de procedimentos e de recursos mais adequados ao ensino de um determinado conceito, conteúdo e conhecimento em dado nível de complexidade.

A incorporação das TIC pode compreender muito mais do que um formato novo ou uma maquiagem mais atraente para os "mesmos conteúdos". Para tanto, é preciso investir nos cursos de formação de professores, redimensioná-los, sem deslocar os sujeitos dessa condição. Formar professores que se apropriem das TIC, em lugar de consumidores de mercadorias postas cada vez mais baratas, acessíveis e de manuseio mais simples. Professores que sejam formados no/pelo trabalho com as TIC, e não monitorados por elas. E que, portanto, não lhes atribuam o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades (BARRETO, 2003, p.117).

Cabe destacar ainda, como afirma Kenski (2003), que a formação adequada aos professores deve estabelecer objetivos claros, adequação de procedimentos didáticos com os princípios formativos dos cursos.

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significar conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI, 2003, p. 77).

Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos, em uma função pedagógica, tornam-se ferramentas de trabalho docente por meio de suas estratégias e metodologia preestabelecidas. Conforme Galvão Filho (2013), Poker, Navega e Petitto (2012), no contexto educacional inclusivo, essas ferramentas promovem a organização da educação inclusiva quando são como meios para ensinar um conteúdo para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Nesse sentido, o recurso educacional tecnológico não é um acessório de "embelezamento" da prática pedagógica, mas sim um meio ou recurso que possibilita e potencializa a aprendizagem de todos os alunos.

Poker, Navega e Petitto (2012) afirmam que, pelo modo com que os Princípios do DUA são incorporados à construção de TA, de TIC e de recursos pedagógicos, estes elementos promovem e contribuem para a organização pedagógica inclusiva. Depreendemos que de maneira a articular os Princípios do

DUA e das TIC, há possibilidades e potencialidades para a construção de um processo pedagógico inclusivo ampliando as oportunidades de acesso à aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

De acordo com Gonçalves (2002), Sampaio e Leite (1999), Kenski (2003) e Barreto (2003), o uso de recursos tecnológicos tem como foco o processo educativo que envolve o aluno, os procedimentos, os recursos, o professor e a escola, sendo que estes são interdependentes na aquisição de um conhecimento tecnológico. Entretanto, os mesmos autores salientam que os professores responsáveis pelo domínio e pela transposição didática de um conteúdo, utilizando um recurso tecnológico adequado, não possuem a formação adequada para que possa mediá-lo junto aos alunos.

Nesse contexto, esses autores supracitados destacam a imediata necessidade de agregar as formações inicial e continuada às novas tecnologias, como possibilidade, diante de suas potencialidades pedagógicas.

Depreendemos que a formação inicial e continuada dos professores devem provocar discussões sobre a tecnologia educacional como recurso didático, mais especificamente como estratégia de ensino analisando práticas pedagógicas em processos didáticos inovadores. Visto que, o uso e adoção de tecnologias em sala de aula não representam inovação pedagógica, pois esta última dependerá da metodologia empregada pelo professor (PRAIS; REIS; DUTRA, 2015, p. 11).

Sabendo da importância do uso de recursos tecnológicos e da necessidade de uma formação docente, frente às novas tecnologias, adequadas a este novo paradigma para a utilização das TIC no atual contexto escolar, agregamos a construção de nossa ação didática formativa por estes instrumentos como meios de potencializar o processo educativo pretendido, bem como maximizar as possibilidades pedagógicas de apresentação de um conteúdo aos alunos/participantes do curso de extensão.

Assim, os recursos tecnológicos assumiram, também, nesta investigação o papel de qualificarem e ampliarem as alternativas de uma aula por meio do planejamento docente e da intervenção pedagógica, contemplando o uso destes instrumentos no campo educacional.

Com efeito, selecionamos ferramentas didáticas tecnológicas que pudessem favorecer o acesso à aprendizagem, a partir da metodologia por nós empregada nos

encontros organização para transposição didática do conteúdo do curso de extensão.

Portanto, os recursos pedagógicos tecnológicos foram utilizados a partir dos objetivos pretendidos, principalmente para explicação, ilustração, exemplificação, aprofundamento de conteúdos e conceitos (*slides*, vídeos, imagens, redes sociais, apoio de projetor multimídia, celular) e pela ampliação do repertório de leituras por meio da indicação de pesquisa (computador, TV, internet – *links*, *WebQuest*, *Podcast*). A preocupação na utilização da tecnologia como recurso, e não como suporte do processo educativo, parte da premissa de que:

Ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação (KENSKI, 2003, p. 50).

Consideramos que a elaboração e a aplicação do produto educacional valoriza a tecnologia como meio, e não como um fim em si mesmo. Assim, de forma consciente, empregamos recursos tecnológicos como elementos que possam permitir, de forma colaborativa, a criação de situações de ensino e de aprendizagem, ampliando as possibilidades de comunicação e favorecendo a formação e apropriação de conteúdo para a formação de futuros docentes.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste quarto capítulo, descrevemos os caminhos percorridos metodologicamente nesta investigação. Dessa forma, indicamos o tipo de pesquisa utilizado, apresentamos o produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora, os procedimentos de coleta, da apresentação e da análise dos dados. Bem como, apontamos os critérios que conduziram à escolha do campo e dos sujeitos.

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Preliminarmente, a partir do caráter da pesquisa no Mestrado Profissional e das exigências fixadas nesse percurso formativo, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2013). Dentre as possibilidades dessa pesquisa escolhemos a modalidade colaborativa, segundo Moura (2004), como metodologia de pesquisa a fim de atender os requisitos da investigação.

Dessa forma, quanto à natureza da pesquisa escolhemos a aplicada, pois objetivamos gerar conhecimento para aplicação prática e, assim, corroborar na elucidação de problemas científicos. No que diz respeito à forma de abordagem definimos a opção mista em que possibilita a classificação quantitativa dos dados, bem como, considera, qualitativamente, que há mais uma avaliação dinâmica entre o mundo e o sujeito, analisa os dados com base em fatos/resultados e o referencial teórico adotado (LAKATOS; MARCONI, 2013).

Quanto aos objetivos da pesquisa, elencamos esta como: exploratória, pois visamos ao proporcionar maior familiaridade do problema com vistas a torná-lo explícito, descritiva ao apontar características de determinada população em uma ação didática formativa proposta e aplicada, bem como, explicativa porque identifica fatores que colaboram para o conhecimento de uma realidade formativa explicando os momentos didáticos desenvolvidos e apreendidos (LAKATOS; MARCONI, 2013).

As escolhas mencionadas anteriormente, no que se refere aos procedimentos técnicos escolhemos um tipo de pesquisa que possibilitasse coletar e analisar dados empíricos no próprio local onde os fenômenos ocorrem definimos a pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2013). Dessa forma, dentre as possibilidades para obter estes dados, optamos pela pesquisa de campo que:

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 69).

Primeiramente, localizamos e consultamos diversas fontes de informações, sendo elas escritas e digitais, coletando dados gerais e/ou específicos, a respeito do tema e do assunto escolhido e definido pela pesquisadora. Neste caso, a formação de professores para inclusão e o planejamento de atividades a partir do DUA.

Temos como pressuposto o de que a prática pedagógica e a formação inicial de professores são uma fonte de pesquisa sobre o ensino, e que ambas foram preconizadas para este estudo. Consequentemente, um problema identificado durante a atuação profissional em um curso de formação inicial, tornou-se a mola propulsora de pesquisa ao desencadear a elaboração de uma proposta para contribuição na organização do ensino para a Educação Inclusiva.

A pesquisa colaborativa entende os participantes e o pesquisador como atuantes durante a investigação, isto é, ambos são aprendizes nesse movimento.

As ações dos sujeitos, e em particular as do professor, são o que qualificam estes em relação às suas atividades profissionais e que se revelam ao realizar o seu trabalho no qual se incluem: conteúdos, modos de ação educativa, uso de ferramentas didáticas e organização dos espaços de aprendizagem (MOURA, 2004, p. 254).

Portanto, o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem devem ser incluídos no trabalho docente, os quais foram estabelecidos, prioritariamente, na organização da nossa ação didática formativa, bem como, consideramos estes aspectos para os procedimentos de coleta, de apresentação e de análise dos dados, que será explicitada na seção 4.3 para interpretar estas unidades de trabalho e de análise das ações docentes e discentes.

Em paralelo a isso, justificada a necessidade de um encaminhamento metodológico que demonstrasse as intenções formativas e formadoras do profissional-pesquisador durante o Programa de Mestrado Profissional, corroboramos e acrescentamos a pesquisa colaborativa, segundo Moura (2004), que pode ser caracterizada como um tipo de pesquisa de campo.

Ademais, o propósito é “demonstrar a viabilidade de determinada técnica ou programa com uma solução, potencial e viável, para determinados programas práticos” (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 72).

Portanto, elaboramos um produto educacional, denominado de Unidade Didática, conforme a proposta indicada por Morrison (1931), desenvolvida no Brasil por Carvalho (1969; 1978) e por Damis (2006), na qual materializamos um processo didático formativo como um modo de minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades no planejamento docente para a inclusão.

Definimos que o objeto de estudo é o ensino, ou seja, a ação didática formativa que tem a consciência da complexidade deste processo e se integra a um rol de relações interdependentes durante o movimento de formação. É nesse sentido que a atividade educativa foi movida pela necessidade geradora dos sujeitos da pesquisa: organizar um conjunto de ações que propiciem uma mudança qualitativa na elaboração de atividades, com vistas à inclusão educacional.

Objetivamos dar significado à ação formadora de professores, para com a atividade educativa, na inclusão educacional, observando o futuro “professor no movimento de criação de seu objeto” (MOURA, 2004, p. 261), ou seja, no ensino, logo o planejamento de atividades inclusivas. Assim, corroboramos com este autor ao entender que:

[...] formar pessoas não é construir objetos concretos. As pessoas são singulares e é essa singularidade que queremos afirmar, que queremos que continue a existir na sua plenitude, mas que tenha no coletivo o referencial de seu desenvolvimento, já que a existência isolada não tem razão de ser (MOURA, 2004, p. 261).

Por isso, foi necessário tomar como pressupostos o de que, elaborar um processo educativo com os sujeitos da pesquisa que considere as singularidades humanas sejam referenciadas pelo coletivo, ao produzir atividades pedagógicas inclusivas. Assim, buscamos:

[...] uma unidade de ação que permitisse avaliar o avanço do professor rumo à melhoria do seu desempenho profissional e de saber se ele percebia os outros como aqueles que o ajudariam a se desenvolver profissionalmente. Ele precisava ter claro que o coletivo era o impulsionador da sua formação e que, por sua vez, o desenvolvimento do coletivo dependia de suas ações (MOURA, 2004, p. 281).

Ao estabelecer este sentido ou objetivo principal do coletivo de participantes, buscamos concretizar em ações pedagógicas que alcançassem nosso compromisso

assumido. Diante de tais observações, acompanhamos o processo de formação docente, tendo este objetivo como ponto de referência, para analisar que:

O sujeito que assume determinado papel na realização de uma ação visa a cumprir um objetivo estabelecido e o faz, coletivamente, como um projeto pessoal, mas sabe que as suas ações serão, também, avaliadas por outros e será julgado pelos resultados que sua ação vier a promover e a concretizar (MOURA, 2004, p. 263).

Assim, a pesquisa colaborativa atendeu aos pressupostos deste estudo e contribuiu para que a organização desse processo formativo em uma Unidade Didática, com foco na ação formadora, servisse para avaliar e ser avaliados na concretização de um objetivo educativo: produzir atividades pedagógicas inclusivas.

4.2 O PRODUTO EDUCACIONAL: UNIDADE DIDÁTICA COMO ATIVIDADE DE ENSINO PARA A AÇÃO FORMADORA

O ato de ensinar e aprender implica na necessidade de definir o conteúdo, os objetivos e a metodologia a ser empregada. Além disso, presume organizar atividades e recursos didáticos que possam promover a apropriação da matéria trabalhada. Segundo Chevallard (2013) as incumbências do docente agregam o conhecimento teórico e prático para que desenvolva uma transposição didática, isto é, torne possível a aprendizagem de um conhecimento científico.

Apresentamos como produto educacional uma Unidade Didática – UD (ver Apêndice A) conforme a proposta indicada por Morrison (1931), desenvolvida no Brasil por Carvalho (1969; 1978) e por Damis (2006).

A Unidade Didática é um instrumento técnico-pedagógico diante do ato de ensino, que visa a desenvolver uma educação escolar por unidades de forma sistematizada, articulada, privilegiando a relação entre o aluno e o professor para promover aprendizagens significativas.

Assim, a proposta de organização da aula, articulando a estrutura do conteúdo de ensino em unidade ampla, significativa e coesa, e a aprendizagem do aluno tornaram-se elementos importantes de mudança da escola e de auxílio ao professor (DAMIS, 2006, p. 116).

O plano de unidade, indicado por Morrison (1931), representa uma busca pela superação da fragmentação do conhecimento e da transmissão de informações esparsas pelo professor aos seus alunos. Ele exemplifica, ainda no início da década de 1930, a necessidade de uma visão global do conhecimento, logo do modo em

que se ensina e, portanto, para que os alunos percebam a articulação entre os conteúdos, propõe o ensino por “unidades”.

Essa proposta representa tanto a organização do ensino pelo professor como o desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno, expressa sua vantagem quando há “[...] um aspecto compreensivo e significativo do ambiente, de uma ciência organizada, de uma arte, ou de uma conduta, que sendo aprendido, resulta numa adaptação da personalidade” (MORRISON, 1931, p. 24-25, tradução nossa). A adaptação está relacionada ao modo em que o ensino é capaz de atingir a aprendizagem do aluno em suas singularidades e, quando ela ocorre, possibilita um amoldamento da compreensão significativa do objetivo de estudo percebendo as relações e as interpretações possíveis no campo da realidade vivida pelo aluno.

Segundo Damis (2006), essa concepção de unidade possui dois elementos essenciais para o ensino: a unidade e a adaptação do aluno, exigindo a organização do ensino para que haja uma mudança do entender e do agir dele, compreendido e vivenciado pelo conjunto de experiências que lhe foram propiciadas. Desse modo, a coerência de uma Unidade Didática existe para que, o aluno, apreenda nas partes sequenciadas e associadas à totalidade do conteúdo na relação com a sociedade e a vida social. Portanto, a qualidade do ensino resultará da permanência e consistência do conhecimento as experiências e na capacidade do aluno em aplicá-lo em atividades reais e em sua prática social e cultural.

Carvalho (1969) explica que o ensino na proposta de plano de unidades organiza experiências integradas de um todo significativo ao aluno, e estas, por sua vez, são desenvolvidas em um campo unitário, mas que deve refletir constantemente o contexto geral que o abarca. Nesse sentido, entendemos que ao mesmo tempo em que se atua em uma parte do processo formativo de nossos participantes, há a necessidade de voltarmos para a compreensão das contribuições a esse processo formativo.

Com base nas ideias de Morrison (1931) e Carvalho (1969), as unidades são esquematizadas didaticamente pelo professor, partindo da identificação do conhecimento prévio dos alunos diante de um novo conteúdo, da apresentação de atividades de estudos sobre o novo conteúdo, da verificação das aprendizagens advindas do ensino, e se necessário, do redirecionamento ou da reorganização para novas aprendizagens. Destacamos que, no ensino por unidades didáticas, o professor assume sua relevância na organização do ensino na direção da

aprendizagem do aluno, do modo em que dispõe o conteúdo, programa as atividades, analisa e integra as partes à totalidade do conhecimento aprendido.

Entendemos, assim, que simultaneamente quando se ensina, também se apreende o próprio processo de aprendizagem, por meio da mediação organizada pelo planejamento do docente e, portanto, consistindo em um momento de avaliação de própria atuação pedagógica.

Ressaltamos que o termo 'didática' foi trazido por Carvalho (1969) para representar o ato de ensinar por meio de unidades. Assim, segundo Damis (2006, p. 121), essa "[...] autora buscou expressar a dimensão de direção de aprendizagem e ensino desempenhada pelo professor".

Nesse sentido, a partir dessas concepções do ensino por Unidades Didáticas, a organização é enunciada por cinco momentos: a) exploração dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tema ou o problema a ser estudado; b) apresentação do conteúdo geral da unidade, sua importância, contribuição e aplicação prática na realidade do aluno por meio da exposição do professor; c) assimilação em que o aluno desenvolve seu processo de aprendizagem por meio de estudos e coleta de dados e, neste caminho, é necessário que o docente oriente o processo e crie as condições adequadas para a apropriação dos conceitos a serem apresentados ao longo do estudo do tema e/ou problema; d) organização da sistematização das aprendizagens adquiridas, elaborando sínteses e análises que indiquem as partes e o todo do conteúdo da unidade estabelecida; por último, e) exposição ou culminância em que o conteúdo do tema ou problema desenvolvido durante a unidade é reelaborado pelos discentes (MORRISON, 1931; CARVALHO, 1969; DAMIS, 2006).

Percebemos que, todas as fases contribuem para que o aluno apresente as apropriações do conteúdo da unidade, a partir da organização da atividade de ensino, proposta pelo professor. Desse modo, os discentes podem apresentar e relatar suas experiências, suas pesquisas, suas atividades didáticas e sua relação com o conteúdo por meio desse estudo.

Ademais, ressaltamos que o ensino por Unidades Didáticas exige do docente, predominantemente, a capacidade de organizar situações qualitativas para a aprendizagem dos alunos. Isto ocorre porque, ao estabelecer os meios mais adequados para o estudo e apropriação dos conceitos a serem abordados durante o

tema ou problema, ele qualificará e potencializará a mediação durante o processo de ensino e de aprendizagem.

De tal modo, priorizamos a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a definição dos objetivos didáticos, a estruturação dos conteúdos didáticos, as decisões metodológicas, a duração e a avaliação da aprendizagem, conforme destacado por Damis (2006, p. 127).

A unidade didática como técnica de ensino aborda relações de interdependências entre elementos básicos que integram o ato de ensino: os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação. Por meio dessa técnica, os professores programam o trabalho e decidem sobre os objetivos pretendidos, as atividades para enriquecer as experiências, os estudos dos alunos e a avaliação que acompanha todo o processo.

Desse modo, apresentamos a organização de nossa Unidade Didática a fim de explicitar os momentos pedagógicos consonantes esta proposta didática, levando em consideração as especificidades do ensino e da aprendizagem para os alunos.

Para tanto, com base em Bordenave e Pereira (2011), extraímos indicações de estratégias de ensino e de aprendizagem que pudessem contribuir com este processo formativo em que os alunos, individualmente, em grupos e coletivamente, realizassem seus estudos e suas atividades propostas no curso. Estas estratégias foram analisadas conforme o perfil da turma, o tempo do curso e os objetivos a serem atingidos para evitar equívocos pedagógicos na transposição didática do conteúdo do curso.

De acordo com o artigo 3º da Resolução nº. 02/2015, a formação inicial tem por função preparar e desenvolver profissionais para o exercício do magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades. Destacamos que, no §5º deste mesmo artigo, inciso II, essa formação deve contribuir “para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, **atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade** [...]” (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Desse modo, o produto educacional foi elaborado a partir dessa incumbência dos formadores, de levar em consideração, durante o processo formativo, os aspectos da inclusão educacional e da valorização da diversidade no trabalho docente.

Partindo dos indicativos da nova Resolução (BRASIL, 2015b), no que tange à formação docente para a Educação Básica, agregamos esses aspectos mencionados anteriormente a subsídios teóricos e práticos quanto:

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais [...],

VI - ao uso competente das **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015b, Artigo 5º, grifo nosso).

Considerar esses principais aspectos permite o enriquecimento da ação didática formativa do licenciando do curso de Pedagogia e fazê-lo refletir sobre as condições e contextos educativos da Educação Básica, em especial, ao processo de inclusão educacional e ao planejamento de atividades, que possam revelar as intencionalidades para com a aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, o Quadro 1 representa a organização da ação didática formativa planejada no Unidade Didática (produto educacional), bem como, uma investigação de atividades e de recursos tecnológicos, com foco nas TIC, que contribuíssem com o processo formativo a ser desencadeado com os participantes.

(Continua)

| Aulas | Conteúdos | Objetivos específicos | Atividades | Ação didática formativa (conteúdo, modos de ação educativa, ferramentas didáticas, organização do espaço de aprendizagem) |
|--|---|--|--|--|
| Aula 1 e 2: Educação inclusiva | - Aspectos legais da educação inclusiva; - Conceitos e definições de inclusão educacional. | - Apresentar conceitos de inclusão educacional; - Identificar a legislação e os documentos oficiais que subsidiam a educação inclusiva no Brasil; - Propor uma definição de inclusão educacional, considerando os aspectos legais e conceituais. | Conhecendo os participantes | Questionário inicial – perfil dos participantes (Apêndice A) Cronograma do curso (Apêndice B) Teste seu poder de inclusão (Apêndice C) |
| | | | Atividade 1 – Confecção de crachá | Papel cartão, cartolina |
| | | | Atividade 2 - Diálogos sucessivos e tempestade de ideias/ nuvens de palavras | Vídeo "Um outro Olhar - Diversidade e Inclusão" (PUCHALSKI, 2008) <i>Wordle®</i> , cartolina e canetas coloridas |
| | | | Atividade 3 – Roda de discussão | Vídeo "Inclusão" (WEIKERSHEIMER, 2010) e perguntas problematizadoras |
| | | | Atividade 4 – Estudo dos pressupostos da educação inclusiva | Aula expositiva dialogada Slides (Apêndice D) e questões norteadoras Estudo orientado em equipes com suporte de textos (Apêndices de E a J) <i>Phillips 66</i> e mapa conceitual (<i>Cmptools®</i> e <i>Word®</i>) Roda de discussão com uso de slides (Apêndice K) vídeo "A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios" (HUNO, 2013) Vídeo "Qual a diferença" (Globo, Programa Fantástico, 2015) |
| Atividade 5 – Mitos e verdades sobre inclusão, pergunta circular | Questionário (Duarte, 2011) no <i>Google Forms®</i> Pergunta circular no grupo fechado do <i>Facebook®</i> e no <i>WhatsApp®</i> | | | |

| Aulas | Conteúdos | Objetivos específicos | Atividades | Ação didática formativa (conteúdo, modos de ação educativa, ferramentas didáticas, organização do espaço de aprendizagem) |
|---|---|---|--|---|
| Aula 3 e 4: Organização da atividade de ensino para inclusão | - Planejamento do Desenho Universal para a Aprendizagem: das intenções à elaboração de atividades | - Explicar os subsidios da organização da atividade de ensino expostos no planejamento docente; - Discutir sobre os aspectos do planejamento e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem; - Avaliar as intenções inclusivas com práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem | Atividade 1 – Círculo de estudos e simpósio | Esclarecimentos e reflexões das atividades desenvolvidas Perguntas para discussão entre os grupos |
| | | | Atividade 2 – Estudo dirigido | Texto "Organização da atividade de ensino para inclusão - Planejamento e Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem" (Apêndice L) Slides, imagens e vídeo "O Porquinho e o Biscoito" (SILVESTRI, 2010) "Teste de poder de inclusão", elaborada por Maria Teresa Eglér Mantoan (Apêndice C) |
| | | | Atividade 3 – <i>WebQuest</i> e <i>Podcast</i> | <i>WebQuest</i> com <i>Google Sites</i> ® (Apêndice M) <i>Podcast</i> com <i>Power Point</i> ® ou <i>Prezi</i> ® |
| Aula 5 e 6: Atividades subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem | - Procedimentos pedagógicos para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial - Planejamento de atividades pedagógicas inclusivas a partir do Desenho Universal para a aprendizagem. | - Analisar procedimentos pedagógicos para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial; - Selecionar um conteúdo a ser ensinado na Educação Básica; - Propor e elaborar uma atividade pedagógica que leve em conta os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem; | Atividade 1 – Estudo de caso Atividade 2 – elaboração de atividades pedagógicas | Estudos de caso (Apêndice N) Pesquisa do conteúdo, seleção de materiais e recursos a serem utilizados |
| | | | Atividade 2 – elaboração de atividades pedagógicas (continuação) | Elaboração de um plano de aula com a(s) atividade(s) elaborada(s) com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem |

| Aulas | Conteúdos | Objetivos específicos | Atividades | Ação didática formativa (conteúdo, modos de ação educativa, ferramentas didáticas, organização do espaço de aprendizagem) |
|---|-----------------------------------|---|---|---|
| Encontro final: Apresentação dos planos de aula | - Apresentação dos planos de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar as propostas elaboradas pelos participantes; - Identificar as contribuições e considerações sobre o curso de extensão | <p>Apresentação dos planos de aula</p> <p>Apreciação dos planos de aula</p> <p>Avaliação do curso</p> | <p>Computador, projetor multimídia</p> <p>Ficha de avaliação para atividades (Apêndice O)</p> <p>Questionário final - avaliação do curso de extensão (Apêndice P)</p> |

Observação: os apêndices indicados no quadro pertencem ao Produto Educacional (Apêndice A desta dissertação)

Quadro 1 - Apresentação geral da Unidade Didática

Fonte: Autoria própria

Cabe ressaltar que nosso núcleo temático parte da formação de professores para inclusão, a fim de enfatizar o planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do DUA. Além disso, este produto educacional foi elaborado com a finalidade de ser aplicado em formato de curso de extensão para licenciandos durante a formação inicial no curso de Pedagogia.

O curso de extensão foi ofertado, com apoio do PPGEN da UTFPR/LD, pela UTFPR no *Campus* de Cornélio Procópio. Essa é a cidade do *Campus* da UENP em que os participantes desta pesquisa cursam Pedagogia. Para tanto, foi elaborado, submetido e aprovado um projeto, considerando o Regulamento de Cursos de extensão (PARANÁ/UTFPR, 2003), para oferta de curso de extensão com 60 horas pela UTFPR/CP, destinado à comunidade externa, tendo como público alvo os acadêmicos do curso de Pedagogia da UENP/CP entre os dias 14/12/2015 a 19/03/2016 (ver Apêndice B). Ressaltamos que este projeto foi coordenado pelo orientador e docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Cornélio Procópio, organizado e ministrado pela pesquisadora/profissional desta dissertação (ver Anexo A).

Sobre as indicações de atividade de ensino durante ação didática formativa, destacamos a importância de que os conceitos partam do núcleo temático e se vinculem ao modo em que se aprofundam os estudos e se desenvolvem as atividades. Dessa forma, os conteúdos abordados nessa Unidade Didática foram organizados a partir de atividades em que os alunos pudessem - individualmente, em grupo e coletivamente - estabelecer as relações com o tema geral do curso.

Assim, foram definidos como conteúdos os aspectos legais da educação inclusiva, os conceitos e a definição de inclusão educacional, o planejamento, os princípios do DUA: das intenções à elaboração de atividades, e os procedimentos pedagógicos para inclusão de alunos públicos-alvo da Educação Especial e planejamento de atividades pedagógicas inclusivas, a partir do DUA e o uso de TIC como recurso pedagógico.

A apresentação do conteúdo prioriza aos estudantes estabelecer inferências e relações com outras disciplinas e conhecimentos já adquiridos em outros momentos formativos. Desse modo, ao dar significado prático-pedagógico ao novo conhecimento apropriado, por meio das situações de aprendizagem desenvolvidas,

cria conflitos entre o já percebido e o não analisado na formação docente e na prática pedagógica.

Estabelecemos, como objetivos da Unidade Didática, uma ação formativa que permite aos alunos serem capazes de compreender os princípios do DUA e da educação inclusiva, promovendo a sensibilidade e a conscientização dos futuros professores quanto à inclusão educacional e, ainda, desenvolver atividades pedagógicas inclusivas subsidiadas pelo DUA.

Nessa Unidade Didática, apresentamos um estudo dos princípios do DUA a partir da problematização da prática docente na inclusão educacional no ensino regular. Assim, utilizamos e descrevemos estratégias metodológicas que possam envolver futuros docentes na elaboração de situações de aprendizagens significativas para os alunos.

Cabe ressaltar que, visando a elaborar um produto educacional com características tecnológicas, explicitamos que: primeiramente ele foi pensado com base no critério de aplicabilidade no contexto educacional brasileiro, bem como agregando “VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (BRASIL, 2015b, Artigo 5º), com recursos digitais para ampliar e agrupar as possibilidades do processo de ensino e de aprendizagem durante a elaboração e a aplicação deste produto. Dessa forma, ao mesmo tempo em que é aplicável, também é organizado para o uso e apropriação do emprego das tecnologias digitais em sala de aula.

Esta ação didática, como estratégia formativa de docentes, está subsidiada pelos princípios do DUA contemplando os diferentes modos de aprendizagem. Assim, o planejamento desta Unidade Didática assume como princípios orientadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação, ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados pelo professor para os alunos promovendo a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Dessa forma, torna-se requisito primordial aos docentes do ensino regular o conhecimento referente ao imperativo de satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos, a fim de cumprir com os pressupostos de uma educação inclusiva, mobilizar conhecimentos do contexto escolar e propor atividades reais para promover a inclusão educacional.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE APRESENTAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

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 neste pesquisa de forma colaborativa.

Ao considerar a complexidade do processo de formação e autoformação em uma pesquisa colaborativa, consideramos este referencial metodológico para como forma de coletar, apresentar e analisar. 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. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo.

Dessa forma, os episódios devem ser organizados e categorizados a partir de temas e/ou assuntos que revelem a interdependência desse processo formativo e deve considerar a organização da atividade didática formativa. Portanto, estão articulados com o modo em que a ação didática formativa foi organizada e realizada.

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 didática formativa.

Portanto, cabe ao pesquisador delimitar seu foco de análise e indicar unidades de análise, e nessa última pode indicar trechos isolados (apartados de sua totalidade e contexto) para representar parte desse episódio no processo formativo.

Com base na proposta indicada por Moura (2004) elencamos quatro episódios para representar a complexidade da prática pedagógica. Esses, por sua vez, foram organizados e estruturados a partir da análise da ação didática formadora.

Para isso, empregamos leituras exaustivas do material e dos dados coletados para apresentar em momentos, de maneira isolada, mas que remetem em si a articulação com todo processo formativo. Ao final dessa análise definimos:

- **Episódio 1:** Unidade Didática – análise do processo formativo;
- **Episódio 2:** A *Webquest* e o *Podcast* como recursos pedagógicos e avaliativos do curso;
- **Episódio 3:** Análise dos planos de aula e;
- **Episódio 4:** Análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e formando/formador.

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.

Portanto, a partir de Moura (2004), a ação didática formativa contempla: (a) os conteúdos que se referem ao modo com que as graduandas foram se apropriando dos conceitos e do tema de estudo, (b) os modos de ação educativa, que dizem respeito à percepção da metodologia empregada durante as atividades realizadas, (c) o uso de ferramentas didáticas que consiste na ação dos participantes em relação às atividades e os conteúdos e, (d) organização dos espaços de aprendizagem que permitiram destacar o emprego, durante todo o processo de formação, dos aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade na aprendizagem do uso do DUA.

Desse modo, com base nas ideias expostos por Moura (2004) definimos que os aspectos da ação didática formativa como: subsídios teóricos e práticos para a organização da Unidade Didática (produto educacional), conforme indicado no Quadro 1, como unidades de análise de cada episódio, isto é, o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem. Bem como, as atividades elaboradas e os recursos didáticos e tecnológicos utilizados expressam instrumentos para coleta de dados, conforme indicados no Quadro 2.

(continua)

| APRESENTAÇÃO DOS DADOS | ANÁLISE DOS DADOS | UNIDADE DIDÁTICA – PRODUTO EDUCACIONAL | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS |
|--|--|--|---|
| Episódios | Unidades de análise | Ações didáticas formativas | Atividades e recursos didáticos |
| Episódio 1: Unidade Didática – análise do processo formativo | (i) o conteúdo (ii) os modos de ação educativa (iii) o uso de ferramentas didáticas (iii) a organização dos espaços de aprendizagem | Período: Atividades, questionários e encontros realizados entre 14/12/2015 a 05/03/2016. | Questionário inicial – perfil dos participantes (Apêndice A do Produto Educacional) Teste seu poder de inclusão (Apêndice C do Produto Educacional) Vídeos explicativos e exemplificativos dos conceitos e do tema Nuvem de palavras - <i>Wordle</i> ® Aula expositiva dialogada <i>Phillips 66</i> e mapa conceitual (<i>Cmaptools</i> ® e <i>Word</i> ®) Questionário “Mitos e verdades sobre a inclusão” (Duarte, 2011) no <i>Google Forms</i> ® Pergunta circular no grupo fechado do <i>Facebook</i> ® e no <i>WhatsApp</i> ® Estudos de caso (Apêndice N) Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio |
| Episódio 2: A <i>WebQuest</i> e o <i>Podcast</i> como recursos pedagógicos e avaliativos do curso | (i) o conteúdo (ii) os modos de ação educativa (iii) o uso de ferramentas didáticas (iii) a organização dos espaços de aprendizagem | Período: Roteiros elaborados e enviados entre 27/03/2016 a 05/03/2016, arquivos e gravados no dia 12/03/2016, e questionário aplicado no dia 12/03/2016 sobre esta atividade <i>on-line</i> . | <i>WebQuest</i> com <i>Google Sites</i> ® (Apêndice M) e Questionário de avaliação da <i>WebQuest</i> (Quero sua avaliação) <i>Podcast</i> com <i>Power Point</i> ® ou <i>Prezi</i> ® Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio |

(conclusão)

| APRESENTAÇÃO DOS DADOS | ANÁLISE DOS DADOS | UNIDADE DIDÁTICA – PRODUTO EDUCACIONAL | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS |
|--|--|---|--|
| Episódios | Unidades de análise | Ações didáticas formativas | Atividades e recursos didáticos |
| Episódio 3: Análise dos planos de aula | (i) o conteúdo (ii) os modos de ação educativa (iii) o uso de ferramentas didáticas (iii) a organização dos espaços de aprendizagem | Período: Planejamento e pesquisa entre os dias 05/03/2016 a 19/03/2016, os 8 planos de aula elaborados pelas participantes e a apresentação no último dia do curso (19/03/2016). | Pesquisa do conteúdo, seleção de materiais e recursos a serem utilizados Elaboração de um plano de aula com a(s) atividade(s) elaborada(s) com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem Computador, projetor multimídia Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio |
| Episódio 4: Análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e formando/formador | (i) o conteúdo (ii) os modos de ação educativa (iii) o uso de ferramentas didáticas (iii) a organização dos espaços de aprendizagem | Período: Ficha de avaliação das atividades preenchida no dia 19/03/2016 e questionário final do curso realizado entre os dias 19/03/2016 a 23/03/2016. | Ficha de avaliação para atividades (Apêndice O do produto educacional) Questionário final - avaliação do curso de extensão (Apêndice P do produto educacional) Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio |

Quadro 2 - Encaminhamento metodológico: apresentação, análise, Unidade Didática – produto educacional e instrumentos de coleta dos dados

Fonte: Autoria própria

Destacamos que, em todos os episódios, somado aos instrumentos indicados na coluna 3 do Quadro 2, usamos como fonte de coleta de dados notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio. As notas de campo foram realizadas durante a observação do desenvolvimento das atividades pelos estudantes, bem como logo após cada encontro, foram dedicados 30 minutos, aproximadamente, para registrar detalhes das ações didáticas realizadas no dia. Esses dados foram anotados em um caderno, que aqui será denominado de diário, no qual tentamos registrar o máximo de ações percebidas nos participantes durante os encontros. Os registros das participantes foram feitos em um caderno entregue no primeiro encontro do curso com vista a anotações diversas durante a realização do curso. Este foi recolhido em três momentos do curso para identificação de dados pertinentes as unidades de análise e o episódio correspondente. As gravações em

áudio foram realizadas em todos os encontros presenciais e transcritas visando a representar a complexidade da experiência promovida.

Cabe ressaltar ainda, que analisamos a unidade, as atividades e a formação percebendo os aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade da aprendizagem no uso do DUA, nosso referencial teórico, encaminhamento metodológico da ação educativa e fundamento do processo formativo para inclusão.

Portanto, entendemos que a formação inicial de professores é o todo, um universo no qual intervindo, nele se atuará no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas para a inclusão educacional. Desse modo, essa unidade de análise está isolada para a organização do ensino para inclusão. Contudo, a interpretação isolada objetiva refletir e formar as conexões conceituais do particular no geral, a fim de perceber na fala e na escrita participantes não somente no plano do conhecer (pensar e falar sobre isto), mas no plano do apropriar-se (próprio de si) o conteúdo da ação formativa.

Diante da necessidade de evidenciarmos os pressupostos didáticos formativos da pesquisa, estabelecemos como norte metodológico não limitar a aparência e o imediatismo dos dados no campo em que se apresentaram, mas sim focar na análise do movimento de significados atribuídos pelos participantes em formação inicial para com a organização do ensino, que pressuponha a apropriação do conteúdo por um maior número de alunos, logo a busca pela concretização da inclusão educacional.

Sobre a apreensão do conhecimento no modo em que a prática pedagógica é problematizada, tais procedimentos de coleta e apresentação dos dados em episódios, nos permitem interpretar, e contribuir, na construção de um movimento formativo para com os pressupostos que rompem com o que vem sendo utilizado predominantemente no ensino para pessoas com deficiência.

Justificamos que essa organização e amplitude de instrumentos de coleta de dados vislumbra a intenção de interpretar o modo em que a Unidade Didática, utilizada como ação didática formativa, pôde contribuir para a formação docente sobre a inclusão, no que diz respeito ao planejamento de atividades pedagógicas inclusivas.

4.4 OS CRITÉRIOS QUE CONDUZIRAM A ESCOLHA DO CAMPO E DOS SUJEITOS

Os critérios de escolha do campo e dos sujeitos participantes desta pesquisa se fundem com os objetivos do programa em que ingressamos – Mestrado Profissional. Desse modo, os participantes desta pesquisa são discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* de Cornélio Procópio (UENP/CCP), na qual atuávamos como docente.

Esse curso de Pedagogia ocorre em quatro anos, com carga horária total de 3.200 horas. Dentre elas, há 250 horas que são dedicadas à realização de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (AACC) (PARANÁ/UENP, 2011). Segundo o artigo 13 da Resolução nº. 02/2015, no § 1º, inciso IV, essas atividades devem ter caráter teórico e prático “de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...], por meio [...] da extensão [...], consoante o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015b).

Dessa maneira, a oferta do curso nesta IES assumiu e cumpria sua responsabilidade como formadora inicial e continuada por meio de atividades que agregassem “[...] novos saberes e práticas, articulados às políticas e à gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2015b, Artigo 17). Dentre as possibilidades, o artigo 17, §1º, inciso II, indica os cursos de extensão que se constituem em atividades formativas de forma continuada.

Após a autorização da direção do *Campus* e da coordenação do curso de Pedagogia, de educação superior, a proposta de ação didática formativa, por meio de um curso de extensão, foi divulgada nas turmas do 1º ao 4º ano do período, vespertino e noturno, com o objetivo do curso, os dados para inscrição, as datas e o local em que este seria realizado. Os interessados preencheram uma ficha de inscrição para obter as seguintes informações dos acadêmicos: dados pessoais, profissão exercida no momento da pesquisa, disponibilidade para os encontros presenciais do curso e, se caso não fosse contemplado nesta primeira turma, se teria interesse em fazer o curso em outra oportunidade.

Dentre os 158 graduandos matriculados no curso de Pedagogia da UENP/CCP, houve 81 inscrições. Porém, um grupo de 44 sujeitos foi selecionado para participarem desta ação didática formativa, devido às limitações do espaço físico, da

aplicação do projeto – uma sala de aula nas dependências da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – CP) para o acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas pelos participantes.

Para a seleção do grupo de licenciandos em Pedagogia, definimos previamente como critérios⁹ a seguinte ordem: 1º, que atuassem profissionalmente como professor(a) ou estagiário(a) na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou como bolsista na área da educação; 2º, alunos do quarto ano do curso; 3º, alunos do terceiro ano do curso e; 4º, formados no Ensino Médio na modalidade de formação de docentes. Justificamos essa ordem de prioridade pela necessidade de articulação dos princípios do DUA e dos conhecimentos advindos de nossa proposta de formação inicial, para com a prática pedagógica docente, e com a atuação profissional para a inclusão educacional.

Dessa forma, aqueles que estiverem em maior contato e permanência com a instituição de ensino nas etapas da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, para os quais serão licenciados pela Pedagogia, poderiam coletar e validar suas aprendizagens subsidiadas nesta ação didática formativa.

A partir desses critérios e o grupo de 44 participantes definido, divulgamos em edital, nas salas de aulas e via e-mail, a lista com os nomes dos acadêmicos selecionados. Nesse momento, foi informada a realização da primeira atividade do curso, dia 16 de dezembro de 2015.

Estes licenciandos foram os contribuintes da concretização da ação didática, para minimizar as inquietações enunciadas durante a formação inicial destes estudantes na organização do ensino para inclusão educacional na Educação Básica. Ressaltamos que, além dos participantes da pesquisa, o pressuposto investigativo se insere o formador também neste processo de aprendizagem.

No contato inicial com os participantes, apenas um aluno não confirmou sua participação e foi substituído pelo próximo colocado da lista de espera. Essa atividade¹⁰ consistiu na aplicação de um questionário inicial do curso, a partir do qual obtivemos dados para descrição dos sujeitos, enfocando os motivos que geraram o interesse pela experiência de formação durante o curso de Pedagogia, bem como,

⁹ Esses critérios foram publicados devido à possibilidade do número de inscrição ser superior ao de vagas. Tal informação foi posta na ficha de inscrição aos interessados pelo curso.

¹⁰ Observação: essas atividades fazem parte do produto educacional.

um instrumento de análise de casos para obter os conhecimentos iniciais de cada participante, frente a situações educacionais e aos princípios inclusivos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AÇÃO DIDÁTICA FORMATIVA

Neste capítulo, descreveremos o perfil dos participantes e apresentamos a análise dos dados obtidos por meio de episódios após a ação didática formativa:

- **Episódio 1:** Unidade Didática – análise do processo formativo;
- **Episódio 2:** a *WebQuest* e o *Podcast* como recursos pedagógicos;
- **Episódio 3:** análise dos planos de aula e;
- **Episódio 4:** análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e do formando/formador.

A partir disso, os dados de cada episódio foram interpretados e analisados a partir de unidades das análises elencadas, conforme Moura (2006), a partir dos elementos a ser incluídos no trabalho docente e que qualificam a ação dos sujeitos.

Indicamos que não serão apresentadas todos os excertos de falas, mas usaremos algumas delas que buscam representar com fidedignidade a unidade de análise estabelecida em cada episódio.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A fim de que os leitores deste trabalho conheçam o grupo, descreveremos o perfil dos participantes destacando o período em que se encontram no curso, a idade, a experiência profissional e os motivos que os levaram à participação nessa formação promovida a partir da pesquisa. Para cada participante, utilizamos as siglas: G1, G2, G3, G4, cujo “G” significa graduando/licenciando, e o número aleatório para referenciá-los na pesquisa.

Contudo, justificamos que, após os dois primeiros encontros do curso, 4 participantes dos 44 sujeitos selecionados para o curso de extensão justificaram sua desistência devido a problemas pessoais. Portanto, foram 40 os sujeitos participantes desta pesquisa. Este grupo de licenciandos do curso de Pedagogia que compuseram o grupo é do sexo feminino, então passaremos a descrevê-las como mulheres que participaram da ação didática formativa. A seguir, no Gráfico 3, podemos identificar o número de participantes relacionados ao período em que se encontram no curso de Pedagogia.

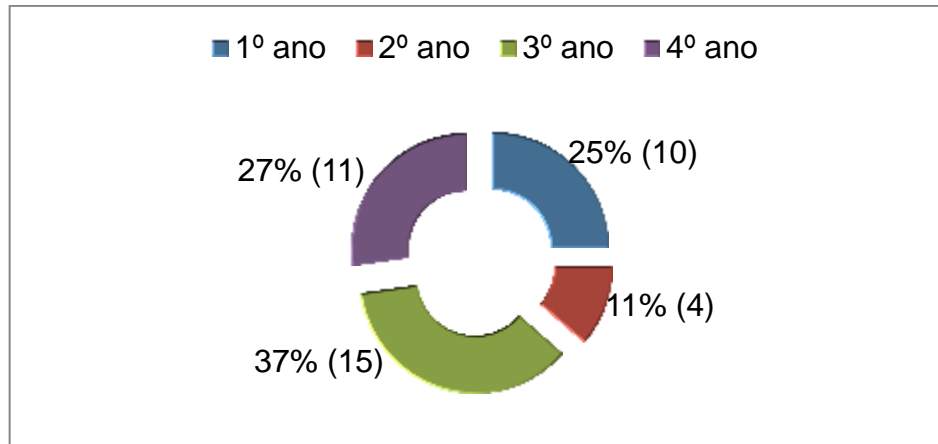


Gráfico 3 - Número de participantes por turma/course de Pedagogia
Fonte: Autoria própria

Os dados indicam que houve representatividade de todos os anos do curso. As acadêmicas do 3º ano com maior número de inscritas, 37% (14), seguidas, de alunas do 4º ano com 27% (12), 1º ano, com 25% (10), e 2º ano com 11% (4). As licenciandas participantes possuíam em média 24 anos de idade, variando de 19 anos a 48 anos.

Cabe ressaltar que 90% (36) das participantes, no momento de aplicação do questionário, informaram (ver Gráfico 4) sobre sua atuação profissional ou experiência em sala de aula ou pesquisa no contexto escolar da Educação Básica.

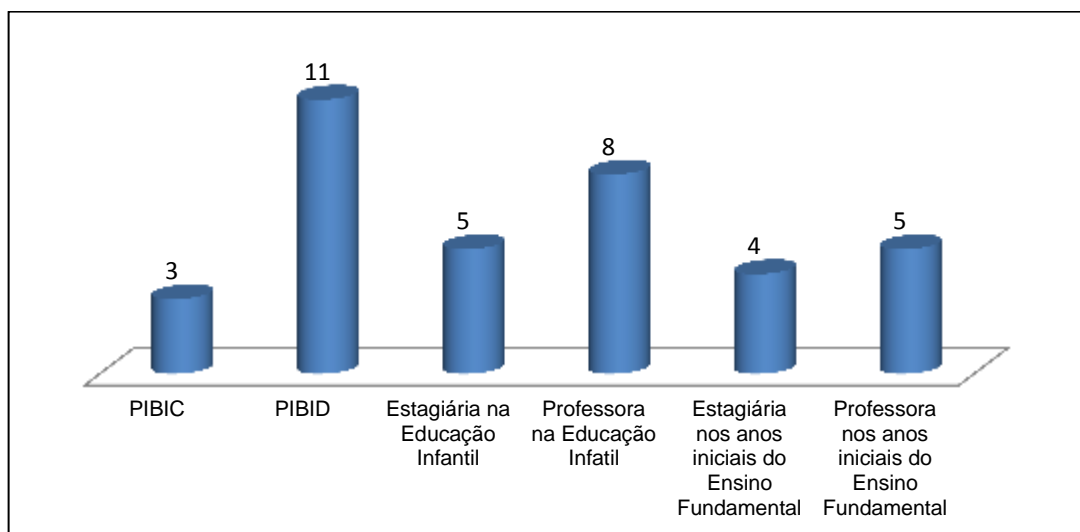


Gráfico 4 - Informações sobre a atuação e experiência dos participantes no contexto escolar da Educação Básica
Fonte: Autoria própria

No caso da atuação como professoras, explicamos que 65% (26) das licenciandas possuíam formação técnica profissional em nível médio (formação

docente), reconhecida, até o momento dessa pesquisa pela LDBEN em seu artigo 62, como formação mínima para o exercício do magistério nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996)¹¹. E, assim, somadas também as experiências de estágio supervisionado obrigatório nos curso de licenciatura (BRASIL, 2015b), as licenciandas foram instigadas a articular as aprendizagens durante o curso com o contexto de sala de aula na Educação Básica, ao valorizar os impactos para a inclusão educacional.

Explicitamos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tem por finalidade apoiar a política de Iniciação Científica nas Instituições de Ensino Superior, concedendo bolsas a estudantes de graduação integrados ao desenvolvimento de pesquisas científicas, possibilitar, dentre os temas, estudos sobre o contexto escolar da Educação Básica (BRASIL, 2016a).

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2016b, s/p), a partir da concessão de bolsas os alunos de licenciaturas sendo inseridos no contexto de escolas públicas para desenvolver “atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (BRASIL, 2016b, s/p), ao articular uma parceira entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Também obtemos os motivos que levaram as graduandas a participar dessa ação formativa. Foram indicadas algumas opções, representadas e indicadas no número de menções no Gráfico 5, diretamente ligadas às expectativas durante a realização do curso.

¹¹ Ver nota de rodapé 6 na página 43.

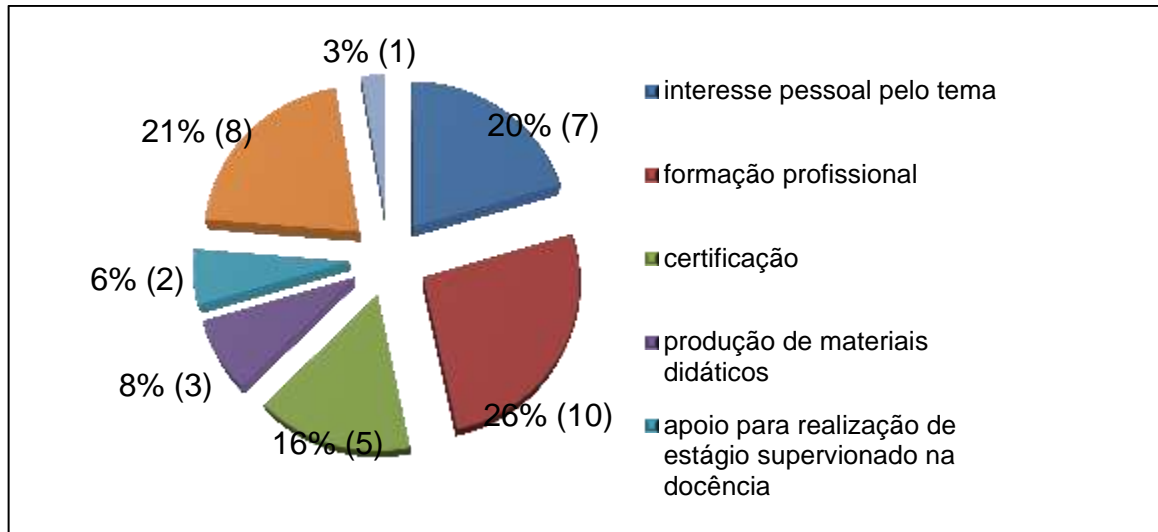


Gráfico 5 - Motivos dos participantes para inscrição no curso
Fonte: Autoria própria

Percebemos que a principal causa motivadora da participação no curso foi a busca de formação profissional, compondo o maior número de menções entre as participantes 26% (10). Logo, as opções de contribuição para a prática pedagógica 21% (8) e o interesse pessoal pelo tema 20% (7) também foram mencionados como indicativos importantes. Cabe ressaltar que 10% (4) das graduandas informaram a temática da inclusão educacional em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que demonstra a preocupação em participar do curso para buscar conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de sua pesquisa.

O questionário inicial do curso também possibilitou identificar que conteúdos como: inclusão educacional, princípios do DUA, formação de professores para inclusão, atividades inclusivas, atividades para crianças com dificuldades de aprendizagem e atividades pra crianças com deficiência não são mais explorados no 1º ano deste curso de Pedagogia. Isso ocorreu pelo fato de que foram mencionados apenas por três acadêmicas desse período, sendo somente uma disciplina a contemplar o conteúdo sobre inclusão educacional. No que se refere ao 2º ano, dentre as participantes, há disciplinas que abordaram estudos referentes à formação para inclusão. Já no terceiro ano, os conteúdos são mais evidentes quanto à inclusão e à formação docente para este contexto educacional, como informado pelas acadêmicas participantes.

As graduandas no 4º ano indicaram que, durante sua formação inicial, houve disciplinas que abordaram estudos sobre inclusão educacional, formação de professores para inclusão e atividades inclusivas.

Por conseguinte, depreendemos que atividades para crianças com dificuldades de aprendizagem, para crianças com deficiência e os princípios do DUA não foram abordados, segundo as participantes, em nenhum momento do curso de Pedagogia. Tal indicativo nos faz refletir sobre a necessidade de que este conteúdo possa vir a ser contemplado de forma transversal, e não como mais uma disciplina, tendo em vista toda a formação docente voltada para a atuação pedagógica na inclusão educacional.

Defendemos que a função da formação docente inicial e continuada é fornecer subsídios teóricos e práticos para a qualidade de educação para todos, esse conteúdo contribui de maneira ampla para esta preparação profissional. Ao mesmo tempo, os conteúdos da inclusão devem perpassar por toda a formação na disciplina, abrangendo os fundamentos da educação, da gestão educacional e da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PRAIS; PEREIRA; PEREIRA, 2015).

Portanto, este curso parte de uma necessidade de abordar este conteúdo, bem como formar docentes para a inclusão educacional, no que tange, primordialmente, a planejar aulas que atendam às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos possível.

Após esta descrição geral do perfil dos participantes, apresentaremos a análise da ação didática formativa, por meio de um curso de extensão, que objetivou contribuir no planejamento de atividades inclusivas durante o processo de formação inicial de professores.

5.2 EPISÓDIO 1: UNIDADE DIDÁTICA – ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO

Nesse episódio apresentamos e analisamos falas, gestos e ações, extraídos durante a aplicação da Unidade Didática. Para tanto, pontuamos momentos relevantes para a interpretação das unidades de análise e ao modo em que foi possível reconhecer se os objetivos estabelecidos no curso foram atingidos.

Com base nos áudios, notas de campo e questionários de avaliação do curso, apresentamos, de forma não linear, aspectos extraídos da ação didática formativa, para articular o contexto e as unidades de análise de maneira isolada, para que haja um maior aprofundamento com a interpretação do movimento formativo desencadeado.

Quanto ao conteúdo de estudo durante o curso, partimos da percepção dos conhecimentos prévios das participantes no momento inicial do curso. A partir desse momento obtivemos a devolutiva da aprendizagem quanto aos conhecimentos apropriados sobre o tema, a partir dos encontros e dos estudos que sinalizam os modos de ação educativa, de uso de ferramentas didáticas e de organização dos espaços de aprendizagem.

5.2.1 O conteúdo

Primeiramente, destacamos que o conteúdo abordado na Unidade Didática estrutura nossa ação didática formativa. Nesse sentido, tivemos como conteúdo central os princípios do DUA no planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. Para tanto, esta temática foi subdividida em três momentos didáticos: (i) educação inclusiva a partir dos aspectos legais, conceito e definição, (ii) organização da atividade de ensino para inclusão, com ênfase no planejamento e nos princípios do DUA e, (iii) atividades subsidiadas pelo DUA, pontuando procedimentos pedagógicos para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e a elaboração de um plano de aula com atividades pedagógicas inclusivas, com base nos princípios do DUA.

Dessa forma, destacamos inicialmente que todas as 40 (100%) das licenciandas afirmaram, no questionário inicial do curso (perfil dos participantes), não terem conhecimento sobre o DUA, em que 10% (4) das licenciandas indicou parcialmente ao justificar que teriam conhecimento apenas quanto à formação de professores para inclusão. Bem como, 90% (36) graduandas mencionaram este aspecto como o motivo do interesse em fazer o curso, para conhecer o tema e estudar sobre o tema.

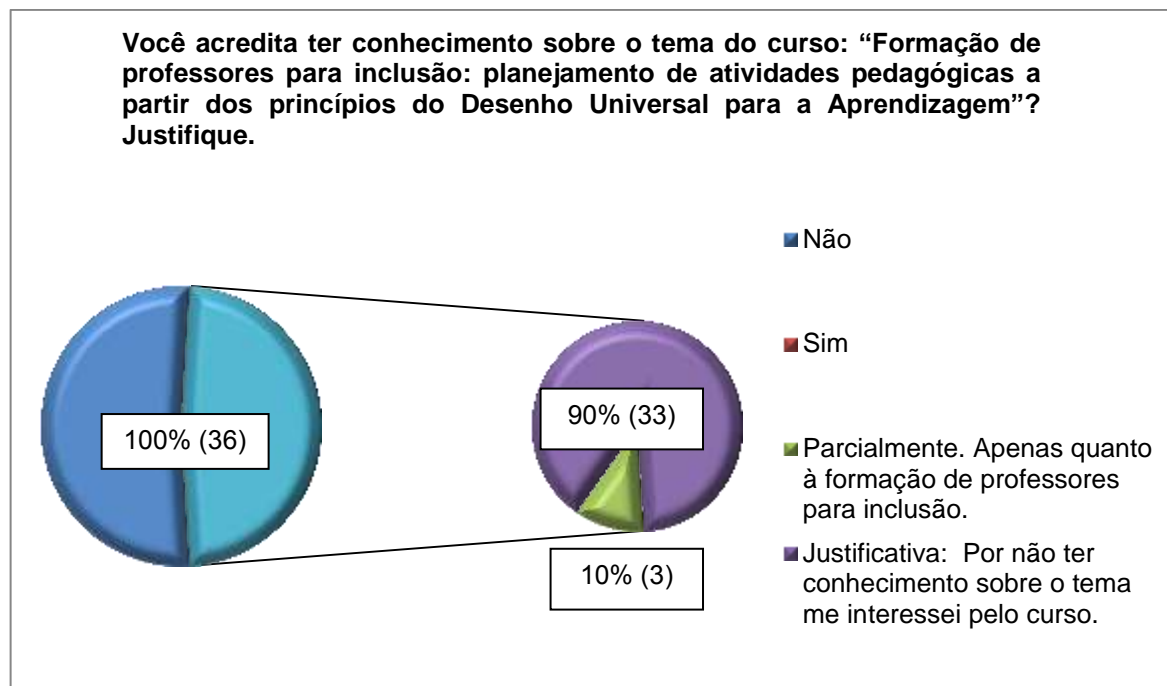


Gráfico 6 – Indicação sobre o conhecimento do tema do curso pelas participantes e justificativa

Fonte: Autoria própria

Este dado, implicitamente, indicou, durante o curso, a insegurança docente com a inclusão educacional, tendo como principal justificativa a falta de formação pedagógica.

Como afirma Omote (2003), não se pode mais admitir que, principalmente, os profissionais que atuam na educação escolar não sejam formados para esse contexto inclusivo. Foi nessa direção que esta ação didática formativa visou a contribuir, para que existam possibilidades de familiarização com o tema e previsões de situações de planejamento docente para a inclusão educacional.

Portanto, admitimos que os conteúdos devam estar interligados durante a formação inicial de professores, que possam permitir ao futuro docente “vir a se familiarizar [...] com o conhecimento de situações prováveis, ante a crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, que ele poderá vir a enfrentar” (RODRIGUES, 2006, p. 306). Este mesmo autor realça a importância de que “práticas de aprimoramento profissional sejam pilotadas por necessidades do professor” (idem, p. 307), assim, comparamos aos motivos que geraram esta pesquisa e este produto educacional: as inquietações e as problematizações das próprias graduandas na formação inicial.

Nos primeiro e segundo encontros, as indagações quanto aos aspectos práticos da inclusão e da discussão do processo educacional da pessoa com

deficiência foram problematizados a partir do estudo do conceito e de definições sobre a inclusão educacional e de documentos que subsidiam a concepção brasileira. Percebemos que as discussões desenvolvidas coletivamente reforçaram a percepção das licenciandas quanto à necessidade de formação profissional para atuar em um contexto inclusivo.

Entre o primeiro e segundo encontro, durante a semana, foram organizados grupos, contendo a representatividade de todos os períodos do curso para leitura de um texto que consistiu em um recurso didático para estudo do tema, ao assegurar a participação de todas para a construção de um mapa conceitual sobre a inclusão no foco do conceito e das definições apresentadas nos textos indicados para estudo.

Desse modo, após o estudo do texto, durante a aula expositiva dialogada, foram utilizados *slides* com destaques da legislação pertinente, explicações sobre a relação entre os textos e a legislação, a partir das questões norteadoras para o estudo dos aspectos legais da Educação Inclusiva.

Tais questões possibilitaram que as alunas expressassem e anotassem as explicações advindas da apresentação dos aspectos da Educação Inclusiva, em que percebemos cursivos registrados nos cadernos delas, articulados à leitura e ao estudo dos textos.

Continua...

| Questão norteadora | Documentos e aspectos contemplados |
|--|--|
| 1. O que são políticas públicas? Qual a sua função? | Problematização |
| 2. Qual a importância das políticas públicas para inclusão educacional? | Opinião sobre o legal e o real |
| 3. Qual a relação da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a inclusão? | Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – Artigo 1º e 2º. |
| 4. Na constituição de 1988 há elementos que reforçam os direitos humanos? | Constituição de 1988 - Artigo 1º e 208 |
| Leitura e apontamentos | <p>Estatuto da Criança e do adolescente, de 1990 - Artigo 53 e 54</p> <p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, 1990: artigo 3º e 4º</p> <p>Declaração de Salamanca, de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais – íntegra com ênfase nos fatores relativos à escola</p> <p>Lei 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social – Artigo 2º</p> |
| 5. Qual a semelhança dos princípios fundamentais da Constituição Federal e dos | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: Artigo 3º e Capítulo V da Educação |

(conclusão)

| | |
|---|---|
| princípios do ensino da LDBEN nº 9394/96? | Especial com os artigos 58, 59 e 60. |
| 6. Com a terminologia adequada para pessoas que têm deficiência? | Texto complementar - SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009] |
| 7. A inclusão é direito e/ou dever? De quem? | Resolução nº 2, de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: íntegra com ênfase nos princípios A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007: Capítulo IV e VI. |
| 8. Qual o papel da escola frente à inclusão? | Discussão |
| 9. O que significa “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”? | Problematização e estudo |
| 10. O que significa NEE – necessidades educacionais especiais? | Problematização e estudo |
| 11. De que forma a LDBEN aborda os princípios da inclusão educacional? | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: Artigo 3º e Capítulo V da Educação Especial com os artigos 58, 59 e 60. |
| Questão norteadora | Documentos e aspectos contemplados |
| 12. Quais os princípios que regem as diretrizes da inclusão educacional no Brasil? | Resolução nº 2, de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: íntegra com ênfase nos princípios A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007: Capítulo IV e VI. |
| 13. O que se entende por Educação Especial na perspectiva inclusiva? | Resolução nº 2, de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: íntegra com ênfase nos princípios A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007: Capítulo IV e VI. |
| 14. Quem são as pessoas com deficiência? Dentro do conceito exposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que significa “em interação”? | Decreto nº 6.949, de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007 – Preâmbulo, artigo 1º, 2º e 24. |

Quadro 3 - Questões norteadoras para estudo dos aspectos legais da Educação Inclusiva

Fonte: Autoria própria

Realçamos as indicações apresentadas no estudo do texto e as discussões pelas participantes sobre a diferença entre integração e inclusão, para explicar a diferença entre estes conceitos sobre o princípio da igualdade e do respeito à dignidade humana, sobre as atitudes exclusivas e os padrões de normalidade, apreendidos socialmente e a inclusão que pressupõe o ato da exclusão.

Nesse sentido, durante esse diálogo, evidenciamos e registramos as seguintes falas:

G1 (áudio): “Do texto que eu li, percebi que a inclusão ela pensa numa mudança radical, em incluir todos, mas... incluir desde o começo. É diferente da integração... a inclusão não quer que eles saiam [...] ela quer num contexto geral que... todos consigam atingir todos os mesmos objetivos. E, por isso, também tem que ser pensando nas atividades que serão apresentadas aos alunos, e não querer todos atinjam o objetivo por um mesmo caminho. Mas apresentar vários caminhos para atingir o mesmo objetivo”.

G8 (áudio): “No meu texto ele colocou assim... que é um processo que a gente inclui todos sem levar em consideração a diferença de cada um, e aí quando fala do princípio de igualdade não é que todos são iguais, tipo não é porque vou usar o lápis e dou pra todo mundo para todos tenha igual... mas às vezes um aluno precisará de outra coisa, ou seja, atender a necessidade cada um”.

G11 (áudio): “Professora, eu acho assim... a inclusão não é só o aluno estar lá, você tem que refletir, analisar e pesquisar todo o contexto em que o aluno está inserido para poder agir”.

G39 (áudio): “A inclusão fala que todos tenham oportunidades, oportunidades iguais”.

G44 (áudio): “As políticas são elaboradas para assegurar direitos dentre eles a inclusão”.

Houve participação das alunas, atenção durante as ideias expostas e, além disso, a dinâmica da discussão valorizou a opinião e a discussão do tema. Dessa forma, do modo com o qual as questões norteadoras foram apresentadas, foi promovida a necessidade de novas discussões a partir das falas, das opiniões e das afirmações das alunas.

Sobre as políticas públicas para assegurar os direitos inalienáveis e intrasferíveis, Ferreira e Ferreira (2007) complementam que sua efetivação necessita da apreensão dos princípios e da construção de novas bases educativas, adequadas a estes direitos.

Diante de tal apreensão pela G1, nesse momento do curso, percebemos a aprendizagem quanto aos caminhos didáticos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, essa afirmação realça, implicitamente, um dos princípios do DUA, no que se refere ao conteúdo apresentado de várias formas aos alunos, ao visar à acessibilidade para a aprendizagem.

Sobre analisar e conhecer o aluno para estabelecer os instrumentos adequados no processo de aprendizagem, Libâneo (2012) e Vasconcellos (2000) apontam esse componente implícito ao planejamento docente. Este último capaz de supor o conhecimento da dinâmica interna do processo de aprendizagem na sala de

aula que, por sua vez, consiste em uma avaliação prévia, definindo e redefinindo o processo didático do conteúdo.

Nos destaques da G8 e G39, no que diz respeito à inclusão educacional como processo que assegura a igualdade de direitos, ao mesmo tempo em que se baseia nas especificidades e nas singularidades da diversidade humana, por meio de oportunidades diferentes, destacamos a ideia de Rodrigues (2006, p. 306), de que:

[...] os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos.

Desse modo, o encaminhamento metodológico não deve ser diferente para cada aluno, o que se tornaria inviável em um processo educativo, mas sim as estratégias e os recursos pedagógicos possibilitarem que os caminhos percorridos até o objetivo (aprendizagem de um conteúdo) possam ser personalizados diante as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os registros nos cadernos das participantes, a partir da aula expositiva dialogada e da leitura do texto, destacaram unanimemente sobre: o direito de todos à educação, o princípio da dignidade humana dever prevalecer em todo o processo educativo e a inclusão, que representa um direito humano. Dentre eles, destacamos três que representam este indicativo:

G34 (registro no caderno): “A inclusão é um direito humano, de ser comum, de ter princípios e valores iguais”.

G35 (registro no caderno): “Estar no papel assegura os direitos, mas o que os garante são efetivas ações”.

G42 (registro no caderno): “Inclusão: Direito de todos. É dever do Estado assegurar condições para que ocorra a inclusão. O papel da escola frente à inclusão é efetivar a inclusão. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Princípio inclusivo: todos têm o direito de aprender”.

Os registros de G34, G35 e G42 revelam os aspectos de maior destaque para as participantes diante das explicações dadas, bem como as discussões realizadas a partir delas. Desse modo, percebemos que 80% (32) dos registros cursivos concretizados no caderno e os destaques apresentados foram: o princípio da dignidade humana, a nomenclatura adequada para se reportar a pessoa que possui uma deficiência (pessoa com deficiência), o direito de todos à educação e sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos.

A participante G8 (áudio) pontuou uma vivência pedagógica em uma escola em que atua, sobre a efetivação das políticas de inclusão educacional. Alertou que, ao buscar esta implementação, a escola enfrenta desafios e não consegue atingir este objetivo, dentre eles, pelo número de funcionários adequados e também o pelo número de alunos por turma, por isso destacou o papel do Estado, da escola e dos professores, em juntos, superar as dificuldades e garantir as condições necessárias.

Esses desafios e aspectos dificultadores para a efetivação da inclusão educacional são considerados por Rodrigues (2006) e Mantoan (2015). Assim, o recorte da pesquisa, no que tange ao planejamento de atividades, os mesmos autores sinalizam que o currículo flexível é uma tarefa da escola como um todo, e ao professor cabe à incumbência de visar às oportunidades diversificadas de aprendizagem aos alunos em sua sala de aula. Somados aos dificultadores, indicados pela G8, convém destacar que se não há um projeto e uma nova organização da escola de que o professor se defrontará em uma “missão impossível” (RODRIGUES, 2006, p. 313) se estiver sozinho nessa empreitada.

De acordo com Mantoan (2015), Rodrigues (2006) e Cunha (2013), para que as práticas pedagógicas possam revelar os princípios da inclusão, é necessário serem estudados e elucidados os aspectos legais e de definição desse movimento educacional. Também é problematiza que o direito de todos à educação, dentro de um contexto educacional regular, exige atividades pedagógicas apropriadas.

Com a criação do grupo fechado no *Facebook*®, percebemos uma partilha de ideias e opiniões, de dúvidas e informações que ampliaram o acesso e o envolvimento com o curso. Dessa forma, refletimos durante o uso de tecnologias digitais que estas podem maximizar possibilidades de interação e minimizar barreiras de acesso aos materiais e discussões do grupo envolvido no curso.

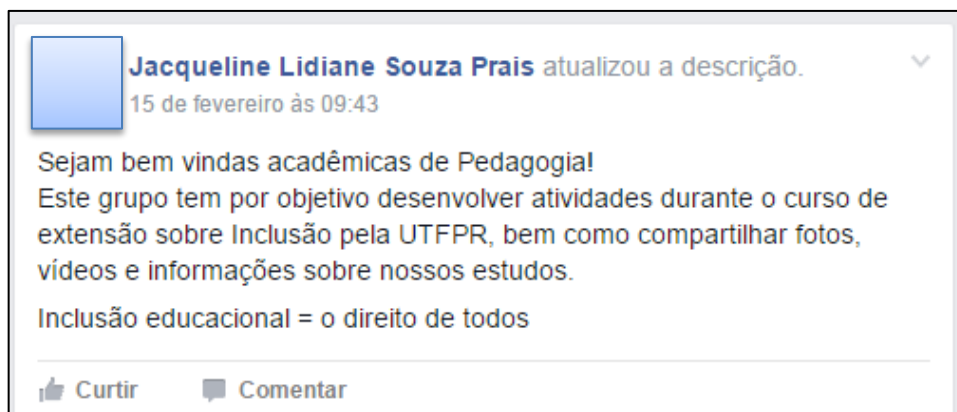


Figura 3 - Mensagem às participantes na criação do grupo fechado no Facebook®
Fonte: Autoria própria

Por meio deste grupo, disponibilizamos e compartilhamos um questionário intitulado “Mitos e verdades sobre a inclusão” e uma atividade *on-line* denominada de “Pergunta circular” a serem respondidos pelas participantes.

Quanto ao questionário, esse foi criado a partir do aplicativo *Google Docs®* em *Forms®*, contendo 14 questões sobre direitos e deveres da pessoa com deficiência, tendo em vista que a inclusão também está correlacionada a conhecê-los e reconhecê-los.

Com a realização dessa atividade, emitimos o relatório, disponibilizado por este aplicativo (*Google Forms®*), em gráficos que indicaram as respostas dadas pelas participantes.

Dentre as 14 questões¹², destacamos aqui uma delas para análise e discussão, pois esta se refere a uma relação dentre os aspectos legais estudados e as percepções das alunas quanto aos aspectos vivenciados sobre a inclusão educacional no Brasil.

¹² Ver em APÊNDICE C do Produto Educacional (APÊNDICE A dessa dissertação) demais questões do questionário “Mitos e verdades sobre a inclusão” e gráficos contendo as respostas das participantes.

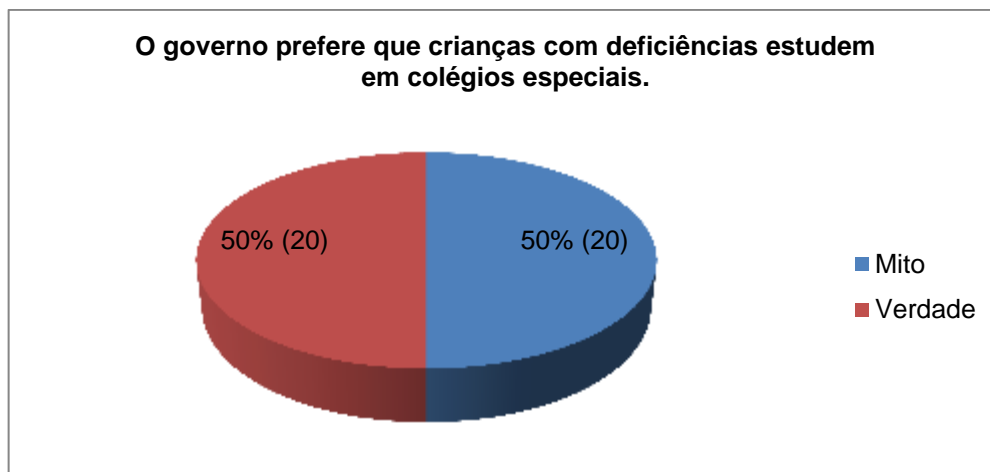


Gráfico 7 - Questão 4 – Mitos e verdades sobre a inclusão educacional

Fonte: Fornecido pelo *Google Forms*® a partir das respostas obtidas na questão 4.

Ressaltamos a questão 4 do questionário, como a que mais causou divergência entre as participantes. Esclarecemos, por meio do grupo e em sala de aula, que o governo brasileiro admite e defende que as crianças com deficiência, preferencialmente, estudem em escolas regulares. A justificativa apresentada por aqueles que indicaram como resposta “verdade” foi a de que, no contexto educacional brasileiro, a inclusão tem ocorrido de forma parcial e há um número considerável de crianças que estudam em “escolas especiais”, ao mesmo tempo em que, ao reler junto a discussão em grupo, foi possível perceber a redefinição de suas respostas ao entender a própria legislação brasileira.

Esta divergência está atrelada ao contexto da inclusão educacional que, segundo Glat e Pletsch (2010), Vitaliano (2010) e Soares (2010), a legislação inclusiva ainda não foi absorvida como princípio e conteúdo da prática educacional, o que acaba por acarretar em inúmeros equívocos da intenção à prática pedagógica no contexto regular de ensino.

No que diz respeito à atividade da pergunta circular indicamos como primeira questão “Quais os desafios para promover a inclusão educacional?”. Essa atividade promove um debate diante de uma questão (BORDENAVE; PEREIRA, 2011), contudo, durante esse processo de aprendizagem, o professor deve mediar as ideias com novas perguntas, se necessário. E, nesse caso, optamos por durante esse processo criar novas questões norteadoras para aprofundar a discussão das participantes e sistematizar ideias dos encontros anteriores sobre inclusão educacional.

Primeiramente, demonstraram não terem participado desta atividade e não terem utilizado o *Facebook*® como recurso didático, durante a formação inicial. Portanto, foram destacadas as possibilidades dessa ferramenta tecnológica e os pontos positivos da participação e da interação entre as acadêmicas, de modo que as ideias sejam expostas e a discussão aprofundada ao longo da atividade. De acordo com G22, foi muito interessante participar deste tipo de atividade, o que a incentivou a utilizar mais vezes no curso, ao possibilitar uma interação maior dela com as demais colegas.

Diante da discussão realizada, as licenciandas G3, G4, G5, G8, G14, G16, G20, G26, G43 e G44, destacaram que os desafios para promover a inclusão educacional estão relacionados a: entender a pessoa com deficiência, oferecer acessibilidade aos alunos, reorganizar a escola para atender às dificuldades dos alunos, capacitar os professores, proporcionar o uso adequado de recursos e do apoio pedagógico, maior cobrança por parte da população, para que o direito à educação seja assegurado, comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem e reconhecer as singularidades de cada sujeito.

Os desafios de “capacitar os professores e proporcionar o uso adequado de recursos e apoios pedagógicos”, indicados pelas participantes, são enunciados por Rodrigues (2006), Glat e Pletsch (2010), Vitaliano (2010), Soares (2010) e Mantoan (2015), bem como retratados na nova legislação da formação docente (BRASIL, 2015b). Tal coerência entre a fala das participantes com o referencial teórico indicado fortalece nossas apreensões quanto à aprendizagem do conteúdo do curso pelas licenciandas ao considerar a necessidade formação docente para que se possa oferecer recursos e apoios pedagógicos adequados aos alunos no contexto educacional inclusivo.

Com o objetivo de contribuir com a consolidação da inclusão educacional, a formação docente deve promover a capacitação relacionada a este contexto escolar, fornecendo os subsídios teóricos e práticos para que o professor possa satisfazer as necessidades de aprendizagem, apresentadas por seus alunos.

Após estes apontamentos, elencamos uma nova pergunta circular para discussão: “Como professoras e futuras professoras, qual ou quais os desafios em sala de aula para assegurar o processo de inclusão educacional?” Ou seja, como posso assegurar o direito de todos à educação dentro da minha sala de aula? A partir disso G6, G11, G32, G33, G40 e G41 apontaram ser necessário: proporcionar

atividades que os alunos possam aprender; acolher e respeitar as diferenças deles; estar capacitado e preparado para promover uma educação de qualidade para todos; identificar as limitações advindas da deficiência que o aluno possui; ter uma formação sólida e humanística e; buscar os recursos necessários e a preparação teórica, técnica e psicológica para receber o aluno com deficiência.

A G40, em seu comentário, questionou e problematizou se a inclusão estava restrita apenas ao aluno com deficiência. A partir disso, retomamos a discussão sobre o que é inclusão, e assim perguntamos: “Como eu, professora, posso assegurar a aprendizagem de todos em sala?”, em seguida, vimos que as ideias apresentadas pela G39 indicaram a utilização de estratégias adequadas aos diferentes conteúdos de ensino. Tal indicação foi retirada e complementada por G1, G10, G13, G18, G21, G23, G25, G27, G28, G34, e G42. Assim, destacamos alguns desses registros a seguir:

G13 (registro cursivo – atividade on-line): “Acredito que o professor deve reconhecer e respeitar que cada criança tem sua forma aprender, e que todas possuem potencialidades que devem ser desenvolvidas. Assim como estar disposto a trabalhar com diferentes metodologias a fim de atender a necessidades específicas de cada aluno”.

G18 (registro cursivo – atividade on-line): “Aplicando metodologias que integram os alunos dentro da sala de aula, no qual as diferenças sejam contribuições para a aprendizagem”.

G21 (registro cursivo – atividade on-line): “O professor deve fazer uso de estratégias didáticas que abrange todos os alunos da sala independente de suas necessidades, particularidades e deficiências”.

G27 (registro cursivo – atividade on-line): “[...], devo transformar o saber sistematizado em saber escolar de uma maneira que meus alunos sejam capazes de aprender mesmo que para isso eu tenha que fazer uma análise das necessidades de cada discente e adaptar o meu modo de ensinar de acordo com o perfil de cada aluno”.

G42 (registro cursivo – atividade on-line): “[...] Ter claro que limites intelectuais, motores ou sensoriais são superáveis, e acima de tudo ser um professor capacitado para orquestrar a interação entre os alunos, nisso um bom mediador que planeja atividades levando em consideração a especificidades de cada aluno é fundamental”.

Nos registros cursivos da atividade *on-line* (pergunta circular), avaliamos que o procedimento metodológico, as estratégias didáticas, o reconhecimento das necessidades e as potencialidades dos alunos foram os aspectos destacados pelas participantes para que o professor possa assegurar a aprendizagem de todos em sala. De tal modo, frisamos que, segundo Cruz (2008), assegurar a aprendizagem de todos em sala de aula requer um novo desenho pedagógico para o ensino que evidencie a diversidade e potencialize o ato educativo.

A partir dessas ideias, problematizamos, a partir de outra pergunta circular, se devemos ensinar para a igualdade e/ou para a diversidade. Aquelas que responderam a esta questão G7, G9, G15, G22, G24, G31 e G35, afirmaram que os professores devem ensinar para todos (igualdade) ao considerar as especificidades de cada aluno (diversidade).

G9 (registro cursivo – atividade on-line): “Devemos ensinar e preparar nossos alunos para ambos os casos, pois somos iguais perante as leis, tendo direitos e deveres, deixando com que a diversidade seja uma aliada, tanto para nos enriquecer em conceitos como também para nos tornar mais humanos, respeitando o diferente”.

G15 (registro cursivo – atividade on-line): “Para igualdade e diversidade, visto que não deve haver distinção de nossas diversidades e sim serem respeitadas, a fim de que todos tenham uma educação de qualidade sem qualquer tipo de exclusão”.

G35 (registro cursivo – atividade on-line): “Devemos ensinar a igualdade e a diversidade. Dentro da sala de aula temos um grupo de alunos com diversas características tanto físicas como sentimentais. Então devemos lidar com eles procurando fazê-los entender que temos a diversidade dentro da sala, ensina-los a respeitar o outro independente de suas características físicas ou intelectuais, e como professora trata-los com igualdade, e incluir a todos nas atividades a serem realizadas, para que eles e nós vivenciamos experiências inesquecíveis”.

A partir das afirmações anteriores, reforçamos e indicamos o princípio fundamental do ensino: da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1998; 2012), fixado no contexto republicano brasileiro. Nesse sentido, os professores devem ensinar com base nesse princípio por meio do ato educativo, que assegura a todos direitos iguais a prover as oportunidades adequadas das singularidades de cada aluno.

Para encerrar a discussão nesta atividade, propusemos como última pergunta circular: “como podemos nos preparar para promover a inclusão educacional?”

G2 (registro cursivo – atividade on-line): “Primeiramente devemos nos preparar, uma formação voltada para inclusão é o mais indicado como primeiro passo a ser dado! Nós, como professores devemos ensinar a igualdade, entender que todos temos direitos, mesmo que com as diferenças”.

G29 (registro cursivo – atividade on-line): “Para promover a inclusão educacional é necessário que o professor tenha uma formação adequada para esse haver essa inclusão, promovendo a igualdade, onde todos possam ter contato uns com os outros, trabalhando em sala de aula as diferenças. Pois todos nós somos diferentes”.

G30 (registro cursivo – atividade on-line): “Toda criança, tem o direito e a necessidade de frequentar uma escola, independentemente de suas características físicas ou psíquicas. [...] Infelizmente, muitas escolas no país não aceitam alunos nestas condições, alegando não haver professores

aptos para lidar com este "tipo de criança". Sendo assim o primeiro desafio, é mudar a mente dos educadores, oferecendo a estes uma formação mais voltada para a inclusão".

G36 (registro cursivo – atividade on-line): "A preparação é contínua, sempre em busca de conhecimentos, um exemplo disso é o nosso curso".

G37 (registro cursivo – atividade on-line): "Infelizmente os desafios nos aparece em nosso dia- dia, a falta de comprometimento da escola com os alunos, falta de recursos para receber esses alunos. [...] Devemos praticar a inclusão no dia a dia das crianças para elas sempre terem um convívio social normal com qualquer pessoa, desde que tenham deficiência até a cor da pele. Devemos estar sempre na busca dos direitos de todos".

Depreendemos que as indicações das alunas, nas citações indicadas anteriormente, se referem à formação e à prática pedagógicas, condizentes com a inclusão educacional. Estas ideias reforçam a relevância desse momento formativo para estas participantes (G2, G29, G30, G36, G37) que reconhecem e entendem sua importância para a efetivação dos pressupostos inclusivos no contexto regular de ensino.

Avaliamos, por meio dos dados apresentados e analisados anteriormente destacados, que os conteúdos trabalhados na parte inicial do curso foram apreendidos e apropriados ao modo em que a ação e a educação, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem foram ampliados e potencializados, conforme apresentados nas próximas seções.

5.2.2 Os modos de ação educativa

Nessa seção apresentamos os modos de ação educativa e de que maneira eles foram percebidos pelas participantes em relação ao conteúdo da ação didática como processo formativo.

Na aplicação do questionário denominado "Teste seu poder de inclusão" (Apêndice C do Produto Educacional) realizada junto ao questionário inicial do curso (perfil das participantes), optamos por discutir e mostrar às participantes o gabarito das questões, no terceiro encontro para oferecer suporte à discussão da organização da atividade de ensino para inclusão.

Percebemos que as futuras pedagogas se sentiram desafiadas para a reflexão em cada caso ilustrativo apresentado nas questões. As reações diante das questões eram de dúvida e receio quanto à ação mais adequada, bem como de declarações como: "Nossa, que difícil... nunca pensei nisso". De tal modo, essa atividade mobilizou inquietações enriquecedoras para o curso, ao levar as

participantes a pensar sobre situações pedagógicas e a prever ações mais adequadas aos princípios inclusivos.

Desse modo, ao considerar as indicações de Mantoan (2011) no “Teste seu poder de inclusão”, obtivemos como pontuação média de 22 pontos das 40 licenciandas participantes desta pesquisa. Os pontos variaram entre 19 a 26, em que a pontuação máxima possível nesse teste seria de 27 pontos.

Os dados apontados anteriormente revelam uma intencionalidade em favor da inclusão diante a pontuação obtida por elas. Porém, durante a discussão realizada para correção (verificação do gabarito) de cada questão, as alunas problematizaram sobre como indicar isso em ações, visto que o contexto educacional é desafiador para conseguir efetivar tais ações. E, assim, as atividades durante o curso foram satisfazendo a necessidade de aprendizagem que pudesse suprir a transposição didática de como ensinar em um contexto inclusivo.

Este indicativo é apresentado por Rodrigues (2006), que ressalta as intenções serem reveladas em práticas pedagógicas inclusivas, visto que há um distanciamento entre o querer e o fazer a educação para todos, entre os discursos e as práticas. Conseqüentemente, a educação inclusiva “tornou-se assim um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas” (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Para tanto, a transposição didática assume um papel relevante nessa discussão, devido à necessidade de organizar os mecanismos necessários de tornar um conhecimento possível de ser apropriado no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Chevallard (2013, p. 9), essa metodologia consiste na “transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”. É, nesse intuito, que o DUA vislumbra, além do conteúdo, os princípios da inclusão que possam favorecer e contribuir para essa transição da intenção em relação à prática pedagógica.

Com base em alguns pontos principais dos dois primeiros encontros, as participantes destacaram a importância de se entender o movimento da inclusão para poder pensar a organização das atividades, pois muitas vezes há contradições, como por exemplo, a de elaborar atividades individuais e separadas aos alunos com deficiência no ensino regular.

Dessa forma, percebemos que os conceitos e aspectos legais da educação inclusiva foram fundamentais para os encaminhamentos de estudo sobre o planejamento docente para inclusão, devido às discussões feitas pelas alunas durante esses encontros, a serem ressaltadas nessa seção.

A partir da problematização “Como investir em práticas pedagógicas inclusivas?” norteamos os encontros 3 e 4 para apresentar os elementos do planejamento docente e os princípios do DUA, ao possibilitar que um maior número de alunos aprenda.

Percebemos que, no círculo de estudos (modo de ação educativa) com o uso de *slides* e imagens (uso de ferramentas didática) sobre o planejamento docente (conteúdo), as graduandas, por estarem em um curso de licenciatura, destacaram com clareza os elementos contidos nele e sua importância para guiar as ações pedagógicas em sala de aula. Bem como, as participantes do 3º e 4º ano do curso contribuíram com suas experiências no estágio supervisionado, no que tange ao planejamento, e as graduandas de 1º e 2º ano elucidaram os aspectos apreendidos nas disciplinas de fundamentos da educação, como por exemplo, da Didática.

Além disso, as licenciandas que atuam como professoras ou estagiárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental acabaram por estabelecer as relações com o cotidiano escolar, vivenciado em seus ambientes de trabalho.

Acreditamos que os modos de ação educativa propiciados no terceiro e quarto encontro sobre planejamento docente, possibilitaram às alunas apreender sobre os aspectos essenciais de como traduzir no plano de ensino os aspectos da educação inclusiva, principalmente, no que tange à transposição didática, a flexibilidade nos modos de apresentação de um conteúdo e a promoção do acesso à aprendizagem dos alunos no contexto regular de ensino.

Dentre os modos de ação educativa utilizados nessa ação didática formativa, o uso do vídeo "O Porquinho e o Biscoito" no terceiro encontro fez com que as participantes G1, G2, G5, G23, G34, G41 e G43 expressassem observações relevantes, como: na escola há um objetivo a ser atingido (aprendizagem) e para isto podemos seguir por vários caminhos (estratégias e metodologias). Sublinhamos que esse aspecto da prática docente foi ressaltado pela G1 (*áudio*) que afirmou: “*o aluno tem direito a ter vários caminhos para atingir seu objetivo principal, que é a*

aprendizagem". A partir da apreensão da G1 foi desencadeamos a percepção das intenções para a efetiva prática inclusiva.

Desse modo, essas relações estabelecidas a partir do vídeo, indicado anteriormente, deram subsídio para apresentação e explicação dos princípios do DUA. Para as explicações necessárias foi desenvolvido um estudo dirigido com aula expositiva, leitura de texto, ilustração e apoio instrucional de *slides*, imagens, vídeos ilustrativos e explicativos sobre os princípios do DUA. Esse material de apoio foi destacado, durante o terceiro e quarto encontro, para que as alunas pudessem grifar e sublinhar os elementos empregados durante o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas.

Após esses modos de ação educativa articulados com o conteúdo e o uso de recursos didáticos para aprendizagem das participantes, destacamos a fala da G28 (áudio) em que ressaltou a importância da formação continuada, ou seja, do caráter de continuidade dos estudos e da pesquisa para atuar como professor, pois, segundo ela, precisamos sempre estar contextualizados, e que nossa formação interfere qualitativamente no ensino que ministramos.

Dessa forma, percebemos que os encontros 3 e 4 foram cruciais para percepção de que o planejamento é um ato de pesquisa e que os professores vem estudar e investigar sua prática docente a partir dele.

5.2.3 O uso de ferramentas didáticas

Essa seção, foi dedicada à apresentação da articulação entre conteúdo e modos de ação educativa, por meio do uso de ferramentas didáticas que puderam ser percebidas em momentos da ação didática formativa.

No primeiro encontro do curso, durante a confecção do crachá, percebemos que as futuras pedagogas apreenderam alguns aspectos importantes da organização das atividades como a descrição, a seleção dos materiais, o encaminhamento adequado em relação às ações a serem realizadas e os recursos utilizados durante a aula. As participantes problematizaram a importância da seleção dos materiais (uso de ferramentas didáticas), a relevância dos detalhes na descrição dos objetos (modos de ação educativa), das ações e do direcionamento (organização do espaço de aprendizagem), do papel docente e das possibilidades

de aprendizagem (conteúdo) quando os alunos são orientados adequadamente na realização das atividades.

Organizadas em trios e quartetos, ao entregar cada peça componente do crachá, percebemos que as participantes identificaram as descrições dadas pela professora junto ao colega em estado de “cegueira”. A manipulação e a percepção táteis dos objetos foram destacadas a partir de indicações de posição, textura e forma, que tanto para o vidente quanto para o cego assume papel crucial no desenvolvimento da atividade.

As licenciandas demonstraram, inicialmente, receio quanto à realização da atividade, ao problematizarem: “Como ela vai conseguir assim (cega)?”, “Isso não vai dar certo...”, “Como vou ajudá-la?”, “Nossa! Isso será muito difícil...”. A partir das orientações e do desenvolvimento das atividades, fomos percebendo o comprometimento de ambas as situações de participação. Tal empenho assegurou que o objetivo da atividade fosse atingido, e que as percepções durante a realização fossem entendidas.

Com essa ação, problematizaram a sensação do vidente de querer fazer pelo outro, de evitar o “sofrimento e tentativas” do aluno cego, do imediatismo que não valoriza o tempo e dos detalhes dos recursos, que utilizamos em sala de aula. Além disso, um rompimento e superação diante da ideia de incapacidade da aluna cega, com o relato e demonstração no entendimento de que, com as orientações adequadas, promovem a possibilidade de aprendizagem de todos os alunos.

G9 (registro no caderno): “Na confecção de crachás: nos possibilitou sentir na pele como é que cegos enfrentam, a realização das atividades em sala de aula, bem como a importância da descrição dos passos a serem efetivados e o comprometimento dos professores com o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”.

G13 (registro no caderno): “Essa atividade contribuiu para percebermos que é possível incluir uma criança com deficiência visual com os alunos ditos normais na mesma atividade, bem como a importância da audição e do tato que passa a ser os olhos da pessoa com deficiência visual”.

Esses pressupostos contidos nos registros da G9 e da G13 corroboram com o estudo dos princípios do DUA que indicam a necessidade de tornar possível o engajamento dos alunos durante a realização da atividade, que expressem suas aprendizagens de diferentes maneiras somadas as formas de apresentação do conteúdo que, nesse momento do curso de extensão, foram percebidos.

De acordo com Mantoan (2015), Rodrigues (2006) e Cunha (2013), a inclusão subjaz tais aspectos pedagógicos ao entender a diversidade como aquela que potencializa o processo de ensino e de aprendizagem. A qualidade da mediação pedagógica entre o que, o como e para quê aprender se tornam os elementos que guiam a ação docente para atender as singularidades e as peculiaridades dos alunos, diante suas necessidades educacionais de aprendizagem.

As participantes, em estado de “cegueira”, destacaram a importância da persistência para não desistir durante o processo de confecção do crachá, ao ressaltarem o fato de que as mãos assumem extrema relevância e, para tanto, a seleção dos materiais que foram utilizados valorizaram a percepção tátil dos objetivos, como foi apontado por G7, G10, G15, G23 e G37: a orientação por meio da fala, pois as cores não eram importantes para o aluno, mas sim a textura e a forma das peças que usaríamos e onde. Indicaram a dependência do outro para a realização da atividade no sentido da orientação que assume o papel mais importante na situação de “cegueira” em que se encontravam. Mas que essa dependência, não significa promover a autonomia, pois por meio da orientação e da descrição, as participantes “cegas” foram desenvolvendo autonomamente as atividades.

Em paralelo a isso, as licenciandas ressaltaram que a audição permitiu a localização no espaço e, portanto, as orientações das colegas estavam baseadas em termos como esquerda e direita, em cima e embaixo, para frente e para trás. Quando questionadas sobre a postura docente das videntes na realização das atividades, destacamos a seguinte afirmação:

G1 (áudio): *“A importância do material. Porque através do formato do material e da textura, você identifica o que tem ser feito e o que será utilizado, o lado certo de ser colado”.*

G44 (áudio): *“Percebi também nossa dificuldade de orientar, porque os conceitos tem que ser usados de forma adequada”.*

Ao final da atividade, as participantes chegaram ao entendimento de que durante uma aula, a orientação e a descrição dos detalhes valorizaram o processo de aprendizagem (modos de ação educativa e uso de ferramentas didáticas) e que, não somente para o aluno cego, mas para todos, ele enriquece o ato educativo de todos os alunos.

Nesse sentido, ressaltamos os princípios do DUA, que reforçam o uso de recursos didáticos adequados em sala de aula e que o professor guie as ações discentes para a utilização dos objetos, podendo efetivar uma aprendizagem diante de um conteúdo que está sendo ensinado (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Essa atitude acarretará em atividades destinadas a todos os alunos da sala, em que eles, individualmente, em grupo ou coletivamente, desenvolvam ao mesmo tempo a apreensão dos recursos necessários e o estudo de um conteúdo básico a todos. Tal percepção pode ser identificada na fala feita pela graduanda a seguir:

G13 (áudio): “Penso que, por exemplo, essa atividade do crachá mesmo é uma atividade de inclusão, pois ela pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo. O aluno cego estará incluso na sala, fazendo as mesmas atividades que os colegas. Não precisa de uma atividade só pro aluno cego, de forma diferente. Nela você trabalha com todos eles juntos, até assim, em grupos, um colega ajudando o outro como fizemos aqui”.

Desse modo, identificamos na fala da G13 a percepção do emprego dos princípios do DUA nessa atividade da confecção do crachá ao apontar: modos de apresentação e de realização visto que “*pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo*”, modos de engajamento durante a atividade “*um colega ajudando o outro como fizemos aqui*”.

Portanto, como afirma Nunes e Madureira (2015), ao planejar o ensino com base nos princípios do DUA, faz convergir com as intenções e as práticas de uma educação inclusiva, visto que a inclusão defende a planificação de atividades que possam atender às necessidades de aprendizagem apresentadas em sala de aula, de modo amplo e não individualista ou adaptativo do currículo. Além disso, flexibilidade metodológica e adaptação dos recursos, para que o aluno possa utilizar na realização da atividade proposta junto a todos os discentes da turma (MANTOAN, 2015; CUNHA, 2013; MITTLER, 2003).

Na identificação dos nomes em Língua Portuguesa, Libras e Braille, as licenciandas relataram sobre a atividade ter propiciado um conhecimento básico da linguagem do aluno surdo e do aluno cego. Indicaram a importância de compreender os aspectos fundamentais para comunicação e organizar a aula, a fim de haver a interpretação para a língua do aluno falada ou escrita.

Após sermos questionados sobre ao domínio do docente quanto a Libras e Braille, esclarecemos que não é necessário que o professor seja fluente em Libras e

na escrita Braille, mas é necessário que minimamente saber seus princípios. Em outras palavras, os professores não são obrigadas a dominar a linguagem e o código, mas entender sua estrutura qualifica a organização do ensino e sua relação com os discentes em sala de aula.

Pontuamos que o nome digitado pelo alfabeto manual em Libras, indicado na confecção do crachá, é utilizado no momento inicial de uma conversa com uma pessoa surda, mas que depois é criado um sinal pelo surdo que marca sua identidade na comunidade. Sobre o Braille foram apresentadas a reglete e a punção (ver Imagem 1), instrumentos para a escrita manual e os dados às informações sobre tradução da língua e identificação dos nomes.

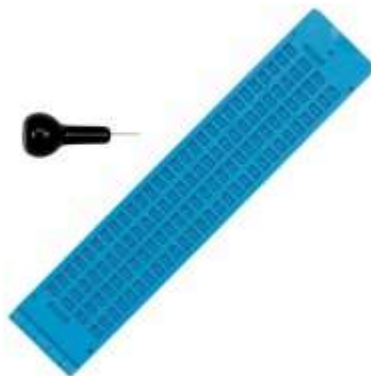


Figura 4 - Reglete e punção para escrita Braille

Fonte: Imagem disponível em:

<http://www.shoppingdobraille.com.br/produto/Reglete-De-PI%E1stico-De-Bolso.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

Além disso, destacados a importância do planejamento das atividades para disponibilização dos materiais ao intérprete e ao professor de apoio, para que possam, durante a aula, apresentar em Libras ao aluno surdo o conteúdo a ser trabalhado, também disponibilizar em Braille os textos e as atividades para os alunos cegos.

As participantes também sublinharam a duração e os conteúdos trabalhados, em uma atividade enriquecedora do aprofundamento de estudo. Dessa forma, avaliaram que:

G13 (áudio): "Porque trabalhamos tantos conteúdos nesse tempo. Então na verdade podemos demorar em uma atividade, mas a qualidade dela está nos objetivos e conteúdos que definimos".

G15 (*áudio*): “Professor, já aprendi tantas coisas, mas ainda são 9h30min. Minhas expectativas já foram superadas diante o curso”.

Depreendemos que, o conteúdo e os modos de ação educativa assumem sua articulação ao modo em que os alunos entendem o valor do uso das ferramentas didáticas no processo de ensino e de aprendizagem. Por meio das falas da G13 e G15 identificamos, explícita e implicitamente, esta articulação, visto que ressaltam a aprendizagem do conteúdo estudado durante o emprego dos modos de ações educativas estabelecidas até este momento.

Para confecção de uma nuvem de palavras, utilizamos a ferramenta *on-line* do *Wordle*® e por meio de cartaz com registro escrito pelas participantes, para identificar as palavras-chave elencadas pelas licenciadas que podiam explicar resumidamente o que é “Desenho Universal para a Aprendizagem”. Essa seleção de palavras relacionadas a um tema ou assunto, representou aquelas que foram mais citadas por meio das inferências e das suposições aproximadas do tema inclusão, com os princípios do DUA.

Organizados em círculo, coletivamente, identificamos uma variedade significativa das palavras mencionadas tendo maior frequência: (14) aprendizagem, (11) inclusão, (7) comunicação, (4) metodologia e (4) expressão.

Cabe ressaltar que houve problemas técnicos de acesso à internet e, por isso, não foi possível gerar a nuvem de palavras pelo *Wordle*® no momento da atividade no encontro presencial. Contudo, no mesmo dia, elaboramos e encaminhamos no e-mail das participantes, juntamente com a descrição dos passos para uso dessa ferramenta (ver Figura 4). Dessa maneira, em sala de aula, confeccionamos um cartaz demonstrativo às alunas possibilidades diversas de uma estratégia de ensino.



Figura 5 - Nuvem de palavras - Desenho Universal para a Aprendizagem

Fonte: Autoria própria utilizando a ferramenta do Wordle® a partir das palavras mencionadas pelas participantes na atividade

Em relação às dificuldades inerentes à prática educativa, podemos usar uma estratégia pedagógica com recursos diferentes e, ao mesmo tempo, saber e prever que podem acontecer flexibilidades necessárias para o cumprimento do objetivo previsto.

Conforme Libâneo (2012), a adequação pode existir durante a prática pedagógica, porém não há improviso quanto a “o quê” devemos ensinar, ou seja, os conteúdos já estão preestabelecidos no currículo mínimo para todos, e isso não é negociável, do mesmo modo que “o como” devemos ensinar. O improviso, quando necessário, existe para a redefinição dos recursos e do encaminhamento metodológico a ser utilizado nesse momento do curso, sem perder de vista o conteúdo e o objetivo traçados para este momento formativo.

O uso do vídeo, no final do primeiro encontro, e também compartilhado por e-mail e no grupo *WhatsApp*®, foi pontuado nos registros cursivos pelas participantes, tanto com comentários pessoais como interpretações advindas deste. No caso do vídeo “Melies – Inclusão”, G15 (registro cursivo) destacou que a audiodescrição contribuiu para sua compreensão do vídeo, pois ao assisti-lo no encontro anterior, não havia percebido a descrição referente ao pertencimento social em que vivemos, os padrões sociais e a exclusão, advindas de nossas características pessoais. Desse modo, percebemos o uso desta ferramenta didática – vídeo e audiodescrição – para enunciar a importância da seleção do vídeo e da

descrição das cenas, articulou a proposta de discussão possível para relacionar ao conteúdo que está sendo trabalhado, independente se há um aluno com deficiência visual ou não em sala. Essa estratégia contribuiu para aprendizagem de todas, como foi o caso da colocação da G15. Para G40, o vídeo apresentado foi ilustrativo e de fácil entendimento, permitindo sua reflexão sobre a inclusão em sala de aula.

Esse recurso audiovisual também foi base para reflexões como sobre a analogia do personagem do vídeo, uma “bola”, representar nossa busca pelo pertencimento, normas e padrões sociais, dentre os quais estamos submetidos culturalmente. Assim, destacamos a reflexão de G35.

G35 (registro no caderno): “Essa bola somos nós. Nascemos, crescemos e precisamos nos sentir aceitos em sociedade. Precisamos fazer parte de um grupo que nos aceite do jeito que somos. E quando somos aceitos não devemos aceitar assim como a bola que façam com os outros o que um dia poderiam ter feito com a gente”.

De acordo com G2, sobre o papel docente referente à inclusão e ao trabalho com a diferença na convivência social e educacional:

G2 (registro no caderno): “Cabe a nós professores, não deixar que um aluno se sinta excluído das demais crianças em sala de aula, mesmo este possuindo algum tipo de deficiência ou não, é mostrar ao aluno que a melhor forma de viver é com a diferença”.

Outro dado relevante diante da reflexão do vídeo foi um depoimento cursivo registrado por G22. Ela retrata sobre dados pessoais de sua vida escolar e sua condição física, que a impediram de realizar atividades nas aulas de Educação Física, acarretando em uma análise pedagógica sobre como foi o envolvimento e a participação da disciplina após o período de tratamento de escoliose.

G22 (registro no caderno): “Eu mesma já passei por isso, depois que voltei fazer educação física depois de 3 anos, impedida de fazê-la devido a um tratamento de escoliose do qual foi proibida de fazer esta aula. Devido a isso, passei por exclusão, pois os professores de educação física falavam que eu atrapalhava a aula. Por este motivo, sempre eu era mandada para a biblioteca e acabei me apaixonando incondicionalmente por livros. Quando voltei na oitava série a fazer a aula, novamente fui excluída por não saber nem a teoria e muito menos a prática. Mais uma vez acabei por recorrer aos livros e em todas as aulas, quando não fingia estava fazendo aula prática, fingia que estava jogando xadrez. Mas ao final, sempre recorria aos livros. Eu simplesmente tinha pavor, horror, medo e vergonha. Acabou que eu comecei a me expressar por meio de escrita de músicas rimadas. Isso ajudou eu aceitar minha limitação e perceber que o problema não era comigo, mas com os demais que não aceitavam o diferente”.

Tais registros anteriores de G2, G22 e G35, mostram que no processo de ensino e aprendizagem, evidenciamos a significação de um conteúdo por meio da reflexão entre a prática vivenciada, o estudo realizado e um novo olhar sobre a prática em seu contexto. Por conseguinte, concordamos com Moura (2004), de que o profissional-professor é aquele que cria sentidos por meio do fenômeno formativo. Assim, o pressuposto básico do ato educativo é movido por um “motivo pessoal e coletivo” (MOURA, 2004, p. 269), constituindo a identidade da formação profissional.

Para a elaboração do mapa conceitual, percebemos que as alunas, em grupo, se organizaram de maneira adequada para com o levantamento das ideias, ao destacarem os conceitos e as relações mais importantes sobre inclusão e, assim, passaram a planificar suas ideias no papel (modo de apresentação e de realização do conteúdo e da atividade). Durante o desenvolvimento e o uso desta ferramenta didática, as licenciandas se envolveram no trabalho em grupo e, desta forma, percebemos o comprometimento de todas para esboçar suas opiniões (engajamento e envolvimento), destacadas a partir do estudo dos textos realizados durante a semana, que antecedeu o momento desta atividade.

Os mapas conceituais produzidos refletiram sobre as dimensões destacadas pelas alunas, bem como pela organização das ideias que foram estabelecidas em grupo. Cabe ressaltar que conduzimos essa atividade com a técnica de ensino e aprendizagem denominada *Phillipis 66*, na qual os líderes de cada grupo apresentaram aos demais grupos a construção de ideias esboçadas. Diante dessa técnica, percebemos uma noção dos demais grupos sobre as semelhanças e diferenças das ideias apresentadas em cada mapa conceitual. Ainda foi possível constatar que as alunas explicitaram coerência entre as opiniões fundamentadas pelo texto e aquelas do mapa do grupo. Esse processo de estudo possibilitou o entendimento do texto, a tirar dúvidas em grupo e a sistematizar as ideias principais sobre o conceito e a definição de inclusão.

Devido ao envolvimento e à dedicação na produção dessa atividade, não foi possível usar o *Cmaptools*® e o *Word*® em sala com as participantes para produção do mapa conceitual e, portanto, mencionamos as possibilidades destes recursos tecnológicos. Dessa forma, elaboramos e expusemos a proposta de unir os mapas¹³ e apresentá-los no próximo encontro com o uso dessas ferramentas.

¹³ Ver mapas conceituais de cada grupo e o mapa gerado coletivamente nos Esquemas de 1 a 8 do Produto Educacional em APÊNDICE A.

O uso deste mecanismo didático (mapa conceitual), articulado ao conteúdo da definição de inclusão educacional e da metodologia do trabalho em grupo, a partir do estudo dirigido de texto (modo de ação educativa), propiciou pontuar o planejamento da ação didática formativa provendo os instrumentos adequados para que os alunos estabeleçam conexões entre as leituras/estudos, o apreendido individualmente e as interpretações coletivas para sistematização das ideias principais.

Segundo Moura (2004, p. 295), “a perspectiva de organização de ações, de modo que elas possam responder a uma intencionalidade, confere aos esquemas estratégicos uma dimensão intelectual do exercício da profissão de professor”.

Desse modo, avaliamos a organização da ação didática formativa ao mesmo tempo em que objetivamos a formação no processo, de maneira estratégica, na análise de nossa própria atuação docente, na sistematização e na execução das atividades pedagógicas.

5.2.4 A organização dos espaços de aprendizagem

Sobre o conteúdo, os modos de ação educativa e do uso de ferramentas didáticas, destacamos as apreensões do andamento das atividades e dos recursos utilizados em sala de aula durante esta parte inicial do curso, isto é, do modo em que a organização dos espaços culminou na aprendizagem. Podemos sublinhar a seguinte declaração:

G11 (áudio): “Professora, eu percebi que você se dedicou muito a planejar essa aula. Todas nossas ações foram guiadas de forma tão adequadas que ao final consegui entender a importância de cada momento. Isso será muito importante pra mim como professora”.

A afirmativa anterior elucida a percepção da aluna quanto ao modo em que se envolveu com os conteúdos e com o uso das ferramentas didáticas, bem como de que a organização do ambiente aprendizagem refletiu a satisfação de aprendizagem para o curso. Nesse sentido, a G11 destaca a relevância do planejamento docente para as ações articuladas com o conteúdo de estudo no curso, como afirma Libâneo (2012), de que este assegura a unidade e coerência do trabalho docente.

Cabe ressaltar que na tentativa de que o curso possa minimizar os desafios a partir das orientações pedagógicas utilizadas e indicadas nos encontros, destacamos:

G1 (áudio): “Professora outra coisa que eu achei super interessante foi sobre o tempo que dedicamos para fazer. Se não fosse a valorização desse momento, fazer juntos e ajudar o outro, parece que gastaríamos muito tempo em uma só atividade. Mas ao mesmo que o tempo foi muito maior, a valorização foi também muito maior que de outro jeito, porque nossa como foi legal ver cada detalhe que faz a diferença na hora da confecção de um simples crachá: a forma, a textura, a posição”.

G10 (áudio): “Às vezes professora, o professor já leva pronto mesmo, até exclui o aluno porque não achar que ele conseguiria fazer a atividade. Daí os próprios colegas também acham e rotulam a ele não consegue. Mas se organizar a atividade de modo um possa contribuir com outro e com as orientações adequadas, ele consegue”.

Desse modo, as estudantes indicam, em suas falas, a problematização da maneira em que a ação educativa foi desencadeada: de um lado, pela valorização do tempo dedicado à atividade e à sequência de ações necessárias e importantes para a apropriação do conteúdo e, por outro, de que no cotidiano escolar as atividades sejam desenvolvidas de modo aligeirado sem atenção às orientações necessárias aos alunos.

Esses equívocos pedagógicos são enunciados por Bordenave e Pereira (2011), que pontuam ser necessário balizar o tempo empregado, as ações e os recursos desenvolvidos nas atividades de estudo de um conteúdo.

Aprendemos que a atividade deixou 100% (40) das participantes muito entusiasmadas e, dessa forma, dedicamos mais tempo à discussão sobre a realização desta pelas inquietações e apreensões indicadas. As participantes G9, G39 e G39 contribuíram com afirmações e depoimentos sobre o dever do professor em ensinar aos alunos com deficiência no contexto escolar, ao ressaltarem a atitude dele em levar crachás prontos a serem utilizados para a identificação dos alunos.

E, ainda, frisaram ser possível organizar atividades em grupo com qualidade e interação de todos, pois as participantes do primeiro encontro ressaltaram que todos os membros se envolveram ativamente durante a atividade, devido à complexidade de cada ação e que, para atingir o objetivo, era preciso colaboração entre elas.

G9(áudio): “E aí professora, você fez com a gente aqui e podemos ver que ele consegue fazer sozinho. É possível fazer com eles juntos”.

G39 (áudio): “Outra coisa, professora normalmente as professoras já levam o crachá pronto. Onde trabalho as crianças nunca participam dessa confecção”.

G44 (áudio): “Penso que, também, durante a nossa formação a gente não pensa que vai se deparar com essas crianças na sala. Daí, acho que é o momento de pensarmos, pois vamos encontrá-las, e tenho certeza que algumas coisas que já vimos aqui e que vamos ver, vão nos ajudar em nossas aulas com as crianças”.

Essa possibilidade é defendida por Rodrigues (2006) e planejada pelos princípios do DUA. Somado a isso, o trabalho colaborativo é indicado por Meyer, Rosa e Gordon (2014), que destacam a potencialidade de um processo de formação humana, na qual os sujeitos reconhecem as singularidades do outro e as especificidades de cada um no ato educativo.

Sobre a organização dos espaços de aprendizagem, tivemos indicativos qualitativos das atividades e dos recursos didáticos selecionados para a ação de formação docente.

Dentre as aprendizagens representadas pelas participantes, sublinhamos três registros cursivos feitos sobre o conteúdo no que se refere ao: planejamento docente para a inclusão pela G21, formação docente pela G44 e estratégias pedagógicas pela G1.

G1 (registro no caderno): “Entendo que a maior necessidade é a independência que este aluno precisa adquirir. Não tenho que fazer para ele, mas dar condições para que ele faça”.

G21 (registro no caderno): “Quanto maior for enriquecida a aula, maior a capacidade de apropriação de todos”.

G44 (registro no caderno): “Em nossa formação sabemos que é um direito por lei e não devemos fechar os olhos para as situações de nosso cotidiano e sim buscar ensinar as nossas crianças a incluir todas as diferenças, seja elas qual forem”.

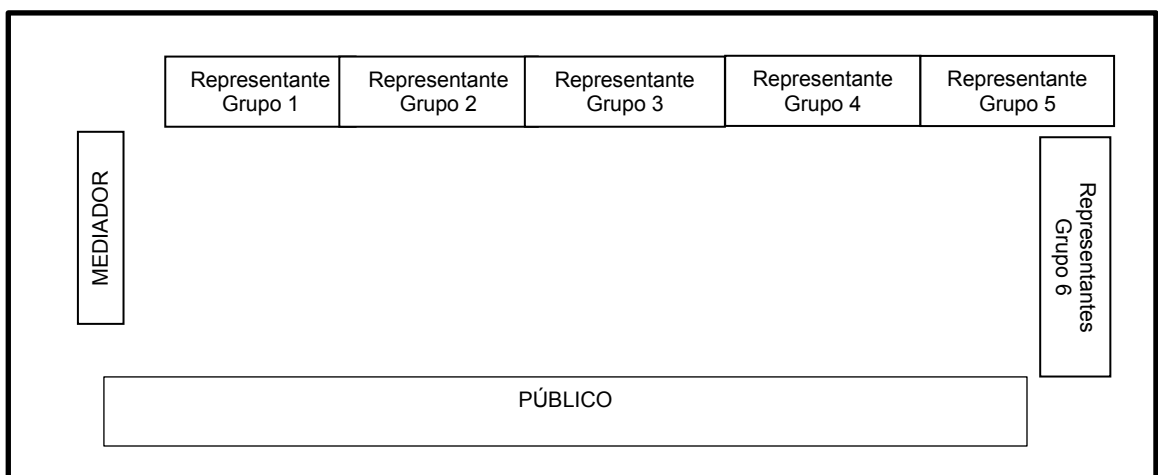
Os registros cursivos mencionados anteriormente evidenciam a qualidade da mediação pedagógica realizada, para que os registros possam ser feitos de maneira coerente e satisfatória. Para Moura (2004), a aprendizagem registrada e enunciada é resultado de uma intencionalidade gerada: a formação. E, coletivamente, passamos a perceber que: “[...] a formação é o resultado de uma intencionalidade nascida da necessidade de resolver um problema: a criação de planos de ação concretizadores da coletividade de ensino” (MOURA, 2004, p. 294).

No que tange ao modo de ação educativa por meio do simpósio e dos estudos de caso, destacamos primeiramente que as alunas foram organizadas de forma aleatória, dividindo os grupos de maior afinidade que formaram em sala,

devido ao período que cursam. Essa organização do espaço de aprendizagem e dos grupos foi necessária para conhecer a participação de cada participante no curso, pois se envolveram por afinidade nas discussões e nas atividades. Na leitura do texto e na construção do mapa conceitual, essa organização foi utilizada de forma satisfatória, percebemos a necessidade de permanecer em atividades dessa forma, mantendo tal organização para evidenciar com mais clareza a participação e envolvimento na atividade.

Assim, percebemos que isso, a princípio, se torna um desafio no momento dos trabalhos em grupo que, na verdade, impulsionaram a participação de todos. Evidenciamos, ao passar em cada grupo, o interesse e o comprometimento de todas em participar da discussão, ao articular ideias do grupo às opiniões subjetivas, bem como somadas ao que já havia sido discutido na primeira parte do curso. Esses elementos são relevantes para entender que o modo de ação educativa foi satisfatório, visto que as alunas se apropriaram do conteúdo a ser abordado, bem como, do uso da ferramenta didática proposta, no simpósio.

Cabe ressaltar que a forma de organização dos grupos (ver Esquema 2) facilitou a participação e a percepção de todos na apresentação e na discussão no simpósio.



Esquema 2 - Organização do espaço de aprendizagem utilizado no Simpósio

Fonte: Autoria própria

Destacamos a apresentação do grupo 3 - “Quais as influências do planejamento docente para inclusão?”, em que G26 pontuou:

G26 (áudio): “A partir do planejamento o professor vai nortear o seu trabalho tendo em vista alcançar o objetivo proposto. Com o planejamento poderá

propor e desenvolver suas atividades. Referente à inclusão o professor deve pesquisar ainda mais, buscar recursos para suprir as necessidades de seus alunos”.

No que se refere à estratégia dos estudos de casos, percebemos que as participantes passaram a problematizar o caso correlacionado com vivências pessoais no contexto escolar, seja como alunas, e/ou atuação como estagiárias ou como professoras. Tais relações favoreceram a proposição de atividades e de ações didáticas pedagógicas mais condizentes com os princípios inclusivos. Chamou-nos a atenção a fala da participante G23:

G23 (áudio): “Nossa professora sabe o que acho super interessante nisso, é que estamos pensando em atender a todos os alunos ao mesmo tempo e não dar uma atividade diferente achando que está tudo certo. E realmente analisando, a inclusão não é isso, temos que pensar em todos, aí quando pensamos nisso nossa aula cria uma dinâmica diferente, porque está pensando na diversidade de alunos na sala”.

Essa ideia de G26 foi recebida com aplausos pela turma, mostrando uma opinião relevante e de destaque frente ao grupo. E, ao mesmo tempo, que reflete diante de nossa ação didática formativa a apreensão do conteúdo (inclusão), planejamento e o DUA, do modo de ação educativa (“*uma dinâmica diferente*”), o uso de ferramentas didáticas (“*temos que pensar em todos*”), bem como da própria organização do espaço de aprendizagem (“*é que estamos pensando em atender a todos os alunos ao mesmo tempo*”).

Sublinhamos o objetivo de apresentar e realizar estratégias com as participantes. Esta ação de aprendizagem foi relatada por G23 e G15, ao frisar que em estratégias de trabalho em grupo, potencializamos a aprendizagem e que alguns pontos foram abordados nos primeiros encontros.

G15 (áudio): “Eu vejo que é uma das metodologias que está sendo usado desde o início do curso, porque na semana passada ela (professora) deu um texto que fala do que estamos discutindo hoje. Ou seja, ela está trabalhando um conteúdo de várias formas visando atingir todos os alunos”.

G23 (áudio): “Acredito que tenha sido bem proveitoso, porque, muitas vezes, a questão do grupo 2 e 3 seria minha dúvida (a participante está se referindo ao simpósio e aos estudos de casos). E, assim, por meio das leituras que foram realizadas durante a semana vêm mesmo algumas indagações. [...] Daí você vê que com as leituras e essa dinâmica essa de aula você consegue esclarecer algumas dúvidas e evidenciar o que? Que o texto que estou lendo ele faz conexão com as outras coisas e atividades que estão sendo desenvolvidas, porque... olha... apresentou em todos os grupos metodologia, conhecimento, particularidade de cada aluno, como

trabalhar, então assim não está sendo uma coisa isolada, mas algo que abrange a todos que estão na sala".

Avaliamos a organização dos espaços de aprendizagem ao destacar o emprego, durante todo o processo de formação, dos aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade na aprendizagem no uso do DUA.

Primeiramente, foi possível flexibilizar as formas de apresentação, ação e expressão e de despertar o interesse das acadêmicas, durante a realização das atividades. Assim, as organizações feitas permitem perceber que o conteúdo e os modos de ação educativa foram apresentados de forma transversal durante todo o período de formação e, ao mesmo, pode ainda continuar levando as alunas a ter tais conhecimentos para suas aulas nas disciplinas de seu curso de Pedagogia e em sua prática pedagógica como estagiárias e como professoras.

Destacamos o caráter de adaptabilidade destes espaços de aprendizagem, diante do momento e dos lugares em que um grupo se encontrou para os estudos e partilhas de experiências. Ao longo de nosso trabalho, foi possível reorganizar e adaptar estes espaços às condições existentes, mantendo a mesma dinâmica de interação entre as participantes.

Identificamos que esses modos de organização e estruturação do processo de ensino e de aprendizagem nos permitiram perceber o modo em que o conteúdo do curso se tornou mais acessível para aprendizagem. Isso se deve ao fato da diversidade do uso de ferramentas didáticas, bem como ao emprego de recursos pedagógicos tecnológicos que se aproximaram e se ampliaram das possibilidades de acesso ao conteúdo e à aprendizagem dos participantes do curso.

5.3 EPISÓDIO 2: A WEBQUEST E O PODCAST COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS E AVALIATIVOS DO CURSO

Neste episódio, analisamos o questionário de avaliação de uma *WebQuest* (PRAIS, 2016), a elaboração e os roteiros de gravação para produção de um *Podcast* e o arquivo gravado pelos grupos (tarefa da *WebQuest*). Assim, primeiramente convém uma explicação sobre estes recursos pedagógicos tecnológicos previstos no produto educacional e utilizados no curso.

A *WebQuest* consiste em uma atividade investigativa “onde as informações com as quais os alunos interagem provêm da internet” (BRASIL, 2015c, s/p). Este

conceito e proposta didática foram criados em 1995 por Bernie Dodge (professor estadual da Califórnia nos Estados Unidos). Segundo Dodge (1996, p. 1), a *WebQuest* constitui-se em uma “investigação orientada” e, por meio dos recursos da internet, os alunos desenvolvem seus estudos sobre o planejamento e a mediação de um professor.

Como tarefa da *WebQuest* (PRAIS, 2016), propusemos a produção de um texto (roteiro) para gravação de um *Podcast*. Este último, por sua vez, consiste em um arquivo de áudio, áudio/imagem ou vídeo, que pode ser distribuído na internet ou descarregado no computador, por meio do qual, professores e estudantes podem expor, informar, rever, comentar, instruir, orientar e/ou criar um material autêntico sobre determinado conteúdo estudado (CARVALHO, 2009).

Estes recursos tecnológicos, a *WebQuest* e o *Podcast*, foram empregados com cunho pedagógico para realização de uma atividade do curso, bem como para permitir um maior acesso às informações de estudo, apreensão do uso de (e destes) recursos tecnológicos, estimular a pesquisa e avaliar a aprendizagem do conteúdo do curso. Portanto, eles representaram uma possibilidade para atingir os objetivos propostos nesse momento do curso. Assim, corroboramos com Araújo (2005), segundo a qual não são os recursos que geram a aprendizagem, mas que se constituem como meio para que o conteúdo seja explorado e apropriado pelo aluno.

Nas próximas seções, analisamos o conteúdo, o modo de ação, de educação, o uso de ferramentas didáticas e a organização do espaço de aprendizagem nesse episódio. Cabe destacar que as 40 graduandas participaram desta atividade e 36 responderam ao questionário avaliativo desta atividade.

5.3.1 O conteúdo

Diante das propostas indicadas por Dodge (1996), ressaltamos que nossa *WebQuest* visou à ampliação de um conhecimento que estava sendo estudado durante o curso, bem como que os participantes pudessem produzir um material para utilização dentro e fora do processo formativo em que estavam envolvidos. Dessa forma, o conteúdo proposto e a apropriação pelas participantes são analisados a partir do texto/roteiro, elaborado para gravação de um *Podcast*.

Os roteiros elaborados a partir do “PROCESSO”, indicado na *WebQuest* para elaboração da tarefa proposta, apresentaram essa organização das ideias:

apresentação e boas vindas ao ouvinte, indicação das quatro etapas principais do plano de aula, argumentação da finalidade do planejamento docente, destaque das três perguntas básicas sobre os princípios do DUA para o planejamento, apresentação dos princípios orientadores e das ações pertinentes a cada um deles, menção de um vídeo escolhido, análise da aplicação dos princípios nas discussões e atividades propostas, verificação das ações condizentes com os princípios do DUA ao justificarem suas respostas e a conclusão sobre a importância do DUA para o planejamento docente para a inclusão.

Diante disso, a avaliação do roteiro/*Podcast*, produzido em grupo, foi realizada à luz dos critérios de clareza e coerência textual e de argumentação de ideias, em consideração o “PROCESSO”, indicado para a articulação das ideias por meio das leituras, das análises e das interpretações sobre um dos vídeos indicados.

Identificamos em todos os roteiros/*Podcast* que o conteúdo foi apresentado de forma adequada, ao demonstrar a apropriação deste pelas participantes durante este processo formativo. A este propósito, destacamos alguns fragmentos dos roteiros elaborados pelos grupos.

Roteiro 3 (G8, G22, G24, G27, G40): “[...] consideramos que o Desenho Universal para a Aprendizagem possui grande relevância quando se fala em inclusão. Quando o planejamento docente é pensado dentro dessa perspectiva, o professor tem grandes chances de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, pois ele não estará pensando na sala como um todo, mas sim analisando que cada aluno tem sua especificidade e um modo de aprender diferenciado do outro, necessitando de estratégias específicas que poderão auxiliar na aprendizagem de todos”.

Roteiro 4 (G13, G14 e G15): Por isso, é necessário proporcionar aos alunos diversos caminhos para que ele aprenda o conteúdo que está sendo apresentado, se aproprie daquele que foi elencado como objetivo da aula e possa participar de forma ativa no processo de aprendizagem.

Roteiro 5 (G4, G5, G7, G9, G10, G11, G18, G20, G29): Assim como professores devemos em sala de aula oferecer caminhos diferentes e múltiplas representações, para que de uma forma ou de outra todos os alunos possam ser alcançados. Por isso, o professor é uma peça fundamental para empregar o Desenho Universal para a Aprendizagem e contribuir para inclusão educacional.

Roteiro 7 (G1, G30, G31, G36, G37): “Agora para finalizar nosso Podcast, consideramos que o Desenho Universal para a aprendizagem atua como um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do planejamento docente para a inclusão. Sabe por quê? Porque ele aponta questões que devem ser consideradas no que tange a aprendizagem dos diversos alunos, tendo eles necessidades educacionais especiais ou não”.

O texto, elaborado pelas participantes no roteiro 3, 4, 5 e 7, destacados anteriormente, revela uma articulação entre as ideias discutidas no curso, mas que

nesse momento mostram aprofundamento maior, bem como maior clareza de sua apropriação ao modo em que elas sintetizam o planejamento docente, os Princípios do DUA e como estes podem contribuir para a organização das aulas de maneira inclusiva.

Nessa unidade de análise, conteúdo, identificamos que no episódio sobre a *WebQuest* e o *Podcast* representem recursos pedagógicos:

(i) Múltiplos modos de apresentação de um conteúdo: vídeo/áudio, texto, questões norteadoras, imagens, esquemas;

(ii) Múltiplos modos de realização da atividade: texto escrito, comunicação oral entre os colegas, discussão e análise de texto, imagem e vídeo, bem como, a gravação do *Podcast* em vários formatos: áudio, áudio/imagem e vídeo;

(iii) Múltiplos modos de engajamento e de envolvimento durante a atividade: visto que durante o processo de realização da *WebQuest* e do *Podcast* cada participante se integrou a um grupo, que, por sua vez, organizou tarefas diversas para formulação do roteiro de gravação e a gravação propriamente dita. Dessa forma, os participantes em cada grupo puderam envolver-se e engajar-se a partir de suas possibilidades, dentre elas: escrita, leitura, análise, discussão, apontamentos, exemplificações, ilustração, comunicação oral, elaboração de slides, elaboração de cartazes, organização e junção das ideias dos colegas.

Tais possibilidades indicadas anteriormente pertencem às potencialidades desse momento formativo com base nos princípios do DUA. Indicamos que por meio da *WebQuest* e do *Podcast* como recursos pedagógicos podemos também avaliar o curso em si, diante do conteúdo apreendido (a partir das ideias expressas em cada roteiro), o modo de ação educativa (trabalho em grupo), o uso de ferramenta didática (recursos didáticos tecnológicos) e a organização do espaço de aprendizagem (que se configurou de maneira *on-line* em grupos fechados e nos encontros presenciais permitindo maior flexibilidade adaptabilidade de cada participante durante a realização da atividade).

5.3.2 Os modos de ação educativa

Quanto à percepção dos procedimentos metodológicos empregados durante a atividade realizada pelas participantes, ratificamos que pela maneira em que articularam suas ideias no texto/roteiro elaborado.

Roteiro 1 (G6, G21, G23, G25, G28, G39, G44): “Primeiramente, vamos lembrar que na inclusão o docente ao elaborar um plano de aula, deverá em sua prática pedagógica, pensar de que forma assegurará a aprendizagem de todos os alunos, atendendo suas especificidades e limitações”.

Roteiro 2 (G2, G3, G16, G26, G41, G42): “E agora como o DUA pode contribuir nesse processo? Ele torna o planejamento docente mais enriquecedor, visto que estabelece 3 princípios que o ajudam o professor a pensar uma aula de modo que atenda às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos. Esses princípios consistem em perguntas que o professor deve se fazer ao elaborar sua aula: Primeira pergunta: o conteúdo é apresentado de várias formas? Segunda pergunta: o aluno pode agir e se expressar de várias formas? Terceira pergunta: como você desperta o interesse e motivação para a realização das atividades e participação na aula?”.

Roteiro 6 (G32, G33, G34, G35): “Agora resta saber: o que o Desenho Universal para a Aprendizagem tem a ver com o planejamento docente? Ele nos ajuda a pensar uma aula que seja organizada para que um maior número de alunos aprenda. Portanto, nós professores devemos nos perguntar: no meu plano o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Na realização das atividades é possibilitado aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem? O meu plano estimula o interesse e a motivação para a aprendizagem?”.

Identificamos que a fala das participantes no roteiro e no arquivo gravado é apresentada de maneira dinâmica e estabelece uma articulação com a percepção do conteúdo com uma prática pedagógica docente na perspectiva inclusiva. Conforme os trechos anteriores dos roteiros 1, 2 e 6, as participantes apresentam sínteses de seus estudos e buscam apresentar este conteúdo de maneira clara e interativa com o ouvinte do *Podcast* a ser gravado.

Depreendemos que no Roteiro 1 a indicação coerente sobre a importância do plano de aula para uma prática inclusiva e ressalta que *“pensar de que forma assegurará a aprendizagem de todos os alunos, atendendo suas especificidades e limitações”*. Esse pressuposto apontado no roteiro denota a preocupação com os princípios do DUA (modos de apresentação, modos de realização e modos de engajamento durante a atividade) para que a inclusão seja uma intenção e uma prática do docente.

Nos Roteiros 2 e 6, ressaltamos a apropriação do conteúdo pelas participantes ao indicar que os princípios do DUA *“ajudam o professor a pensar uma aula de modo que atenda às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos”* e *“ajuda a pensar uma aula que seja organizada para que um maior número de alunos aprenda”*. Tal afirmativa e a indicação de perguntas norteadoras de avaliação de um plano de aula a partir do emprego dos princípios do DUA, reforçam que esse modo de ação educativa permitiu que as participantes

demonstrassem a apropriação do conteúdo do curso, bem como, do uso de duas ferramentas didática (*WebQuest* e *Podcast*) como recursos didáticos e também avaliativos de um conteúdo fornecendo possibilidades múltiplas de apresentação do conteúdo, de realização da atividade e de envolvimento durante a tarefa.

Das alunas investigadas, 50% (18), 44% (16) e 6% (2) das participantes se sentiram muito satisfeitas, satisfeitas e muito insatisfeitas, respectivamente, com sua participação e seu empenho na realização desta atividade pedagógica, por meio de uma *WebQuest*, conforme indicamos no gráfico a seguir.

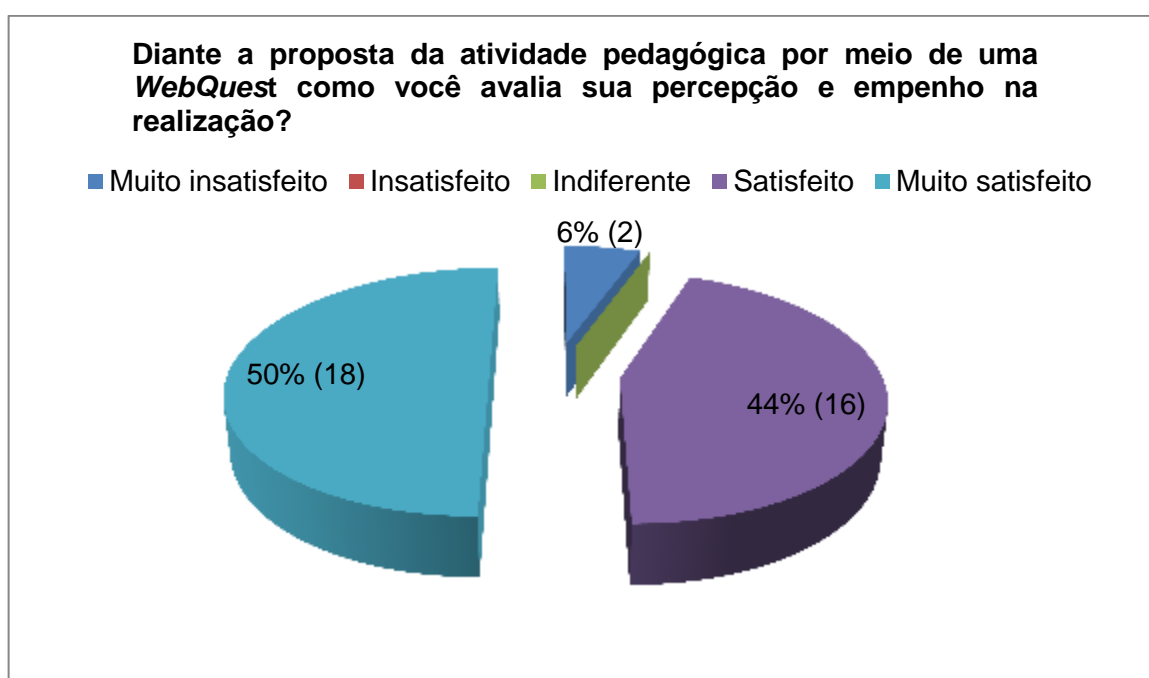


Gráfico 8 – Avaliação das participantes quanto à percepção e empenho na realização da *WebQuest*

Fonte: Autoria própria

Buscamos identificar os motivos para que 6% (2) das graduandas indicassem essa afirmação (muito insatisfeito) e encontramos a falta de acesso à internet no período de realização desta atividade, além da não interação com o grupo de trabalho. Portanto, a insatisfação não estava diretamente relacionada à atividade, mas às dificuldades externas para a sua realização.

Porém, esta resposta não condiz com a nossa atenção aos acessos *on-line* das participantes pelo grupo fechado no *Facebook*® e pelo grupo no *WhatsApp*®, nos quais todas visualizavam e acompanhavam as postagens e as atividades realizadas, além das informações enviadas sobre o curso. A esse respeito,

acreditamos que a resposta pode ter sido dada para justificar a não participação plena com o grupo ou por não perceber o uso do celular (internet) para realizar as atividades.

Dessa maneira, consideramos o favorecimento do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, contudo indicamos que ainda perduram os desafios que os impedem. Dentre eles, estão relacionados ao uso das novas tecnologias no ambiente escolar: acesso à internet e aos equipamentos necessários para isso. Para que estes recursos tecnológicos possam ser agregados pelos docentes em suas aulas e os alunos possam fazer o uso, é necessário haver suporte técnico e equipamentos que possam ser utilizados pelos estudantes. Além disso, deve ser de domínio dos professores, percebendo as possibilidades pedagógicas destes recursos pedagógicos tecnológicos.

Acrescentamos a ideia de Kenski (2003, p. 25), no que se refere à formação docente para o uso das TIC em sala de aula. Para tanto, acreditamos que, por meio dessa atividade, possibilitamos um “[...] espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação”.

Nesse sentido, cabe indicar quais foram as dificuldades e implicações para realização desta *WebQuest* pelas participantes. Dentre as 36 respostas obtidas, 55% (20) das licenciandas indicaram alguma dificuldade ou algum fator que prejudicou a realização da atividade.

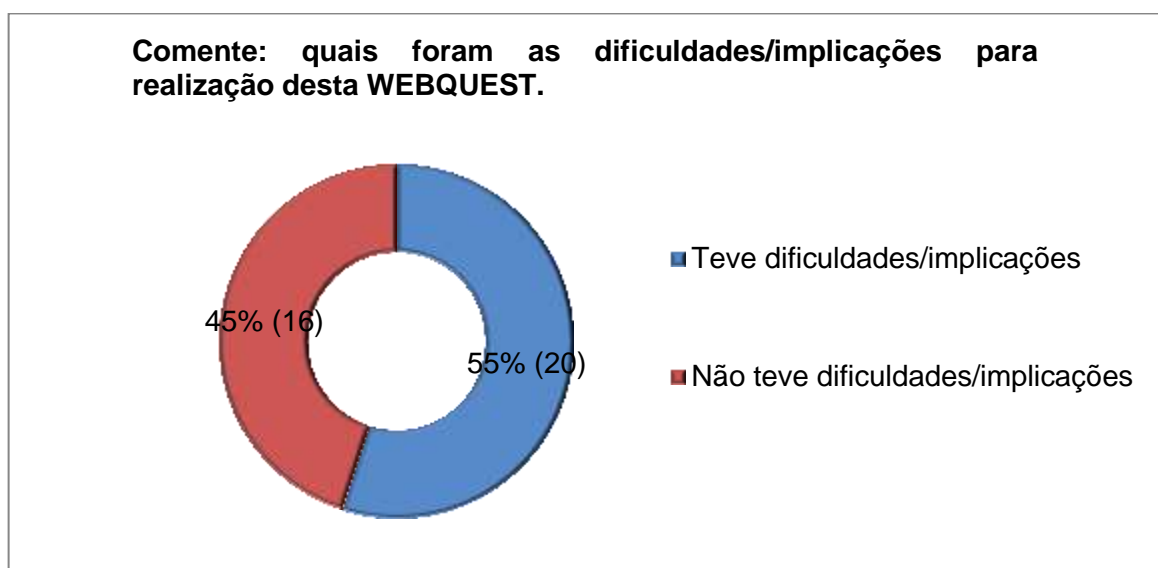


Gráfico 9 – Indicação de dificuldades/implicações pelas participantes na realização da *WebQuest*

Fonte: Autoria própria

Diante dos 55% que indicaram dificuldades/implicações na realização da *WebQuest* detalhamos a seguir os motivos apresentados pelas participantes.

Dentre elas 11% (4) das estudantes indicaram a questão de a atividade ser *on-line* e em grupo, pois dessa maneira exigiu que os componentes usassem de recursos de comunicação a distância. Relembramos que 2% (1) das participantes indicou não possuir computador e nem acesso à internet durante a realização deste curso.

Ainda 5% (2) das participantes indicaram a falta de tempo para a realização de atividade. Contudo, houve a ressalva de que “[...] o grupo adaptou-se de maneira que todos conseguiram participar e realizar a atividade proposta”. Outro indicativo, equivalente a 2% (1), foi que os vídeos disponibilizados para a pesquisa e estudos estavam em inglês.

Além disso, 13% (5) das participantes ressaltaram que este tipo de atividade, por ser uma novidade para elas, gerou dificuldade no processo de elaboração pelo desconhecimento e pelo uso da tecnologia. Quanto à elaboração do roteiro/texto de modo coerente com o conteúdo de estudo 9% (3) das acadêmicas indicaram sentir alguma dificuldade.

Ademais, 13% (5) cursistas indicaram a gravação do *Podcast*, sendo 4% (2) dificuldade relacionada ao barulho, e 3% (3) a timidez para gravação do vídeo.

No que diz respeito a esse modo de ação educação, 2% (1) das participantes destacou que “*Não houve dificuldade. A professora deixou claro o que era pra ser feito e como fazer*”. Essa afirmativa, mesmo que única, pode ser sublinhada como justificativa para as outras 44% (16) participantes que não mencionaram no questionário nenhuma dificuldade na realização desta atividade, mesmo sendo algo diferente para elas.

5.3.3 O uso de ferramentas didáticas

Quanto à ação das participantes em relação às atividades e ao conteúdo (ver Gráfico 10), destacamos primeiramente que 46% (18) e 24% (9) indicaram nunca ou raramente terem participado de alguma atividade semelhante. Para estas, o uso destes recursos pedagógicos tecnológicos foi um aprendizado em sala de aula. Entre os 30% (9) participantes restantes informaram já terem participado de

alguma atividade parecida e/ou que com frequência participam de atividades *on-line*.

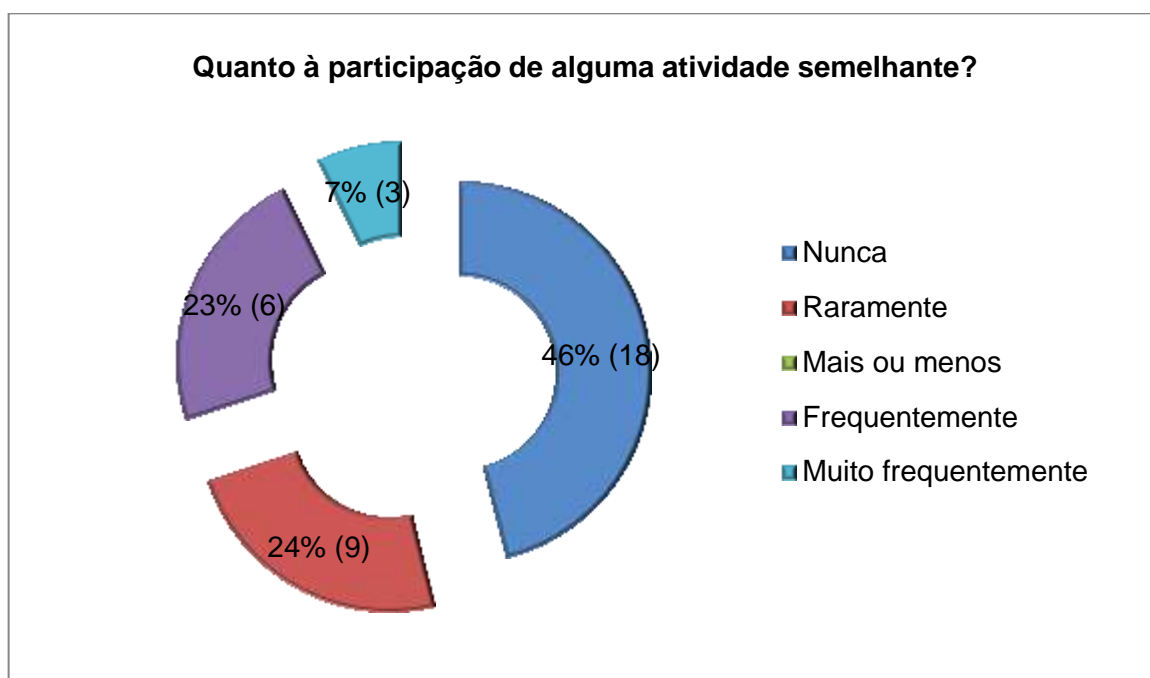


Gráfico 10 – Indicação das participantes com relação à participação em atividade semelhante à *WebQuest*

Fonte: Autoria própria

Quanto à estrutura e à organização da *WebQuest* sistematizadas em forma de *site*, 66,7% (24) avaliaram como muito satisfatória e 30,6% (11) como satisfatória e, apenas 2,8% (1) das participantes desta atividade consideraram muito insatisfatória devido à sua falta de acesso à internet, como indicado anteriormente, dentre os motivos para as dificuldades de realização desta atividade. Essas informações são representadas no gráfico a seguir:

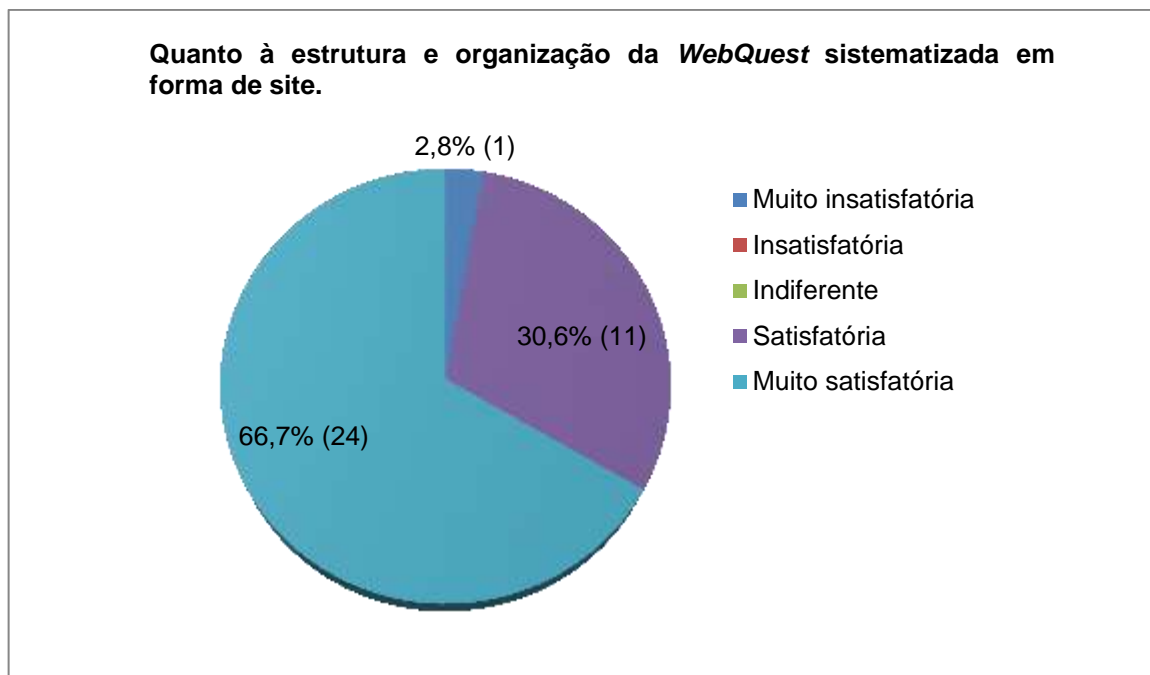


Gráfico 11 – Avaliação das participantes quanto à estrutura e a organização da *WebQuest*
 Fonte: Autoria própria

A avaliação das participantes com relação à clareza da proposta, representada no Gráfico 12, foram 58% (21) indicaram que as informações estavam muito claras, 39% (14) como claras e 3% (1) como mais ou menos claras.

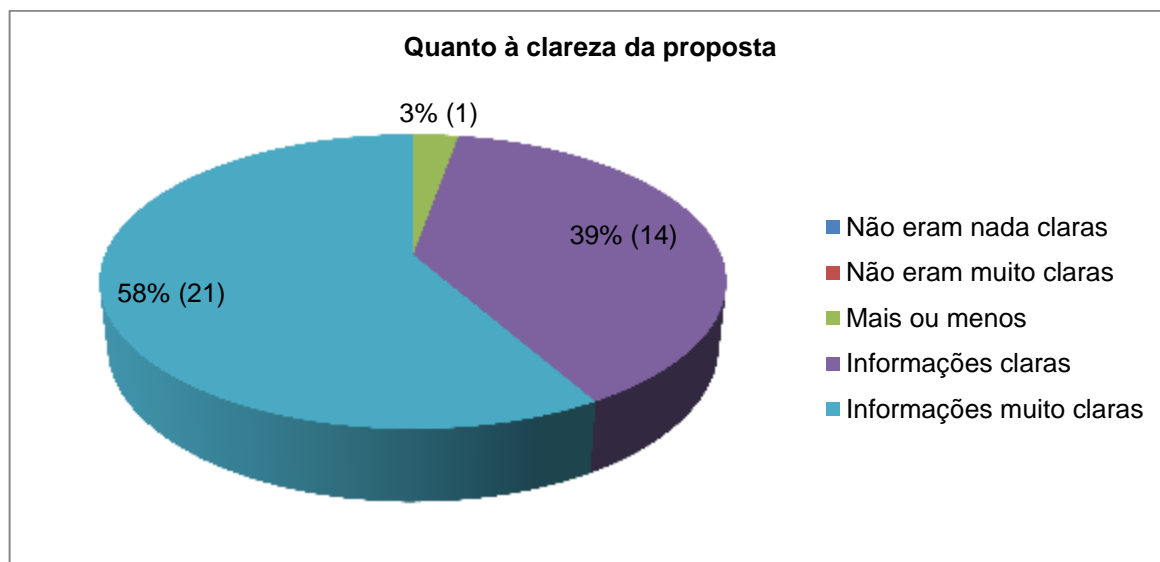


Gráfico 12 – Avaliação das participantes quanto à clareza da *WebQuest*
 Fonte: Autoria própria

Quanto aos materiais disponibilizados *on-line* para consulta e pesquisa, 3% (1) das participantes apontaram a apropriação destes devido aos vídeos estarem em

inglês. Porém, ao mesmo tempo em que estes vídeos são relevantes para o aprofundamento do conteúdo, a participante não identificou a possibilidade de inserir legenda nos vídeos para sua visualização e no entendimento da discussão feita nos vídeos. Isso demonstra também uma falta de atenção e interesse quanto aos recursos possibilitados na atividade e às ferramentas tecnológicas, que podem não ser de domínio desta participante.

Ainda no que se refere aos materiais disponibilizados na internet, 50% (18) das participantes julgaram apropriados e 50% (18) como muito apropriados. Esses dados são indicados no gráfico a seguir:

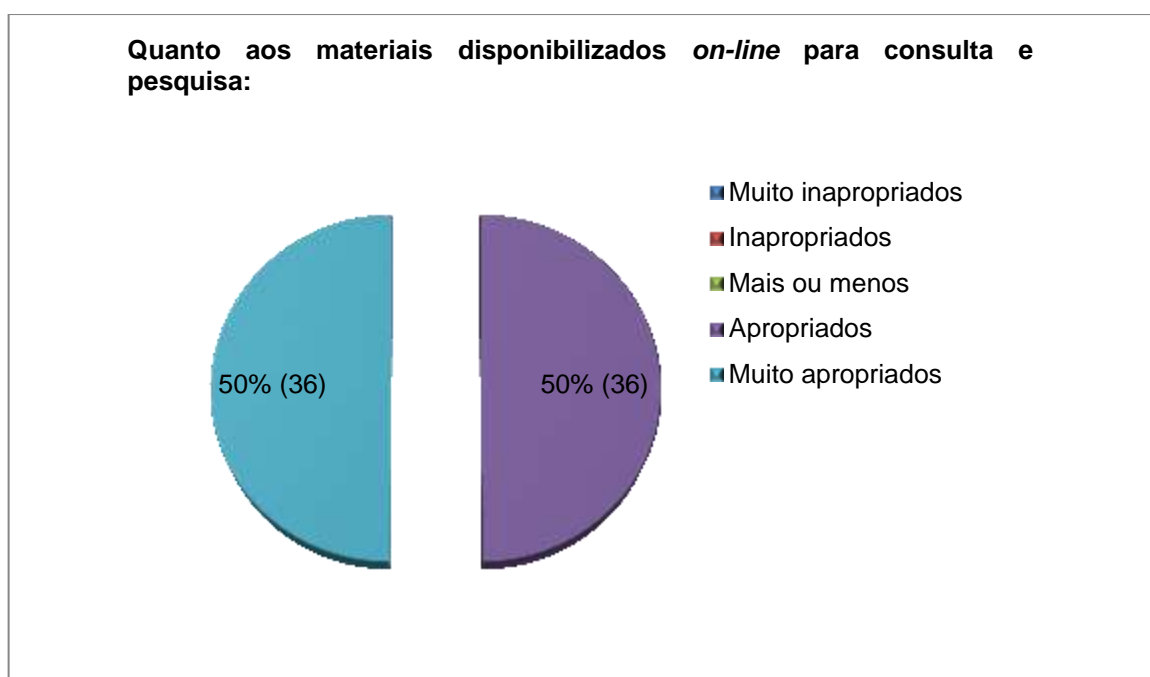


Gráfico 13 – Avaliação das participantes quanto aos materiais disponibilizados na *WebQuest*
Fonte: Autoria própria

A seguir, no Gráfico 14, apresentamos a avaliação das participantes quanto à tarefa proposta, 11,1% (4) consideram a atividade difícil e 58,3% (21) como mediana, seguidas de 25% (9) que avaliaram como fácil e 5,6% (2) como muito fácil.

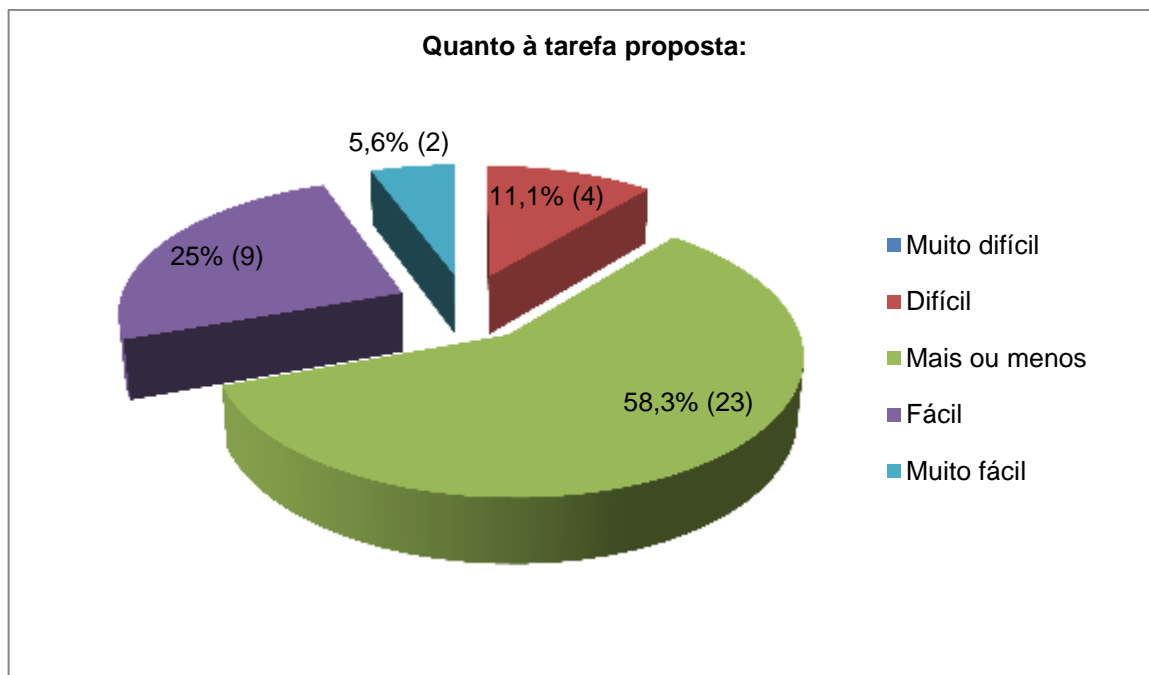


Gráfico 14 - Avaliação das participantes quanto à tarefa proposta na *WebQuest*
Fonte: Autoria própria

A partir dos resultados apresentados nos Gráficos de 10 a 14, percebemos que o uso da *WebQuest* como ferramenta didática promoveu o conhecimento de uma atividade pedagógica que considera a necessidade do planejamento de modos diferentes de apresentação do conteúdo, de modos diferentes de realização da atividade, bem como, desperta o interesse do aluno a se envolver durante o processo de realização, pois depende desse aspecto para que ela seja concluída.

Conforme indicado por Almeida (2010), a utilização da *WebQuest*, necessariamente, deve instigar o aluno à pesquisa e ao estudo para sua elaboração, pois, caso isso não ocorra, os participantes poderão efetuar cópias de atividades semelhantes disponíveis na internet ou apresentar conceitos vagos ou não aprofundados. De posse dos roteiros enviados pelas participantes, não constatamos nenhuma cópia da internet, além disso, percebemos uma discussão das ideias apresentadas que nos fazem inferir a qualidade da adequação do conteúdo e da atividade, da proposta e da atividade realizada pelas participantes.

Assim, a novidade quanto ao uso desta ferramenta didática foi indicada como ponto positivo da atividade por 11 participantes:

“Foi muito satisfatório, pois era algo que desconhecia achei super interessante e o assunto do mesmo ajudou bastante para a compreensão de

tudo que aprendemos”.

“Os pontos positivos foram às novas possibilidades de trabalhar um conteúdo de forma diferenciada, assim favorecendo a aprendizagem”.

“Proporcionou uma pesquisa e conhecimento maior para se falar do tema proposto”.

“Atividade diferenciada, investigativa, satisfatória, conhecimentos sobre a DUA”.

“Nos permitiu de uma forma dinâmica ter mais interesse pelo assunto, pois por meio da atividade tivemos oportunidade de nos aprofundar tornando o conteúdo significativo para nós”.

Nesse sentido, alcançamos êxito na utilização desta ferramenta didática, em culminância de um pensar das acadêmicas, quanto à problematização da proposta nesta atividade pedagógica.

5.3.4 A organização dos espaços de aprendizagem

Nesta atividade, o espaço de aprendizagem existe para além da sala de aula e se amplia para o mundo virtual e para suas possibilidades de partilhar pesquisas entre as participantes.

Segundo Dogde (1996, p.1-2), há seis partes essenciais em uma *WebQuest*: 1 introdução (apresentação do conteúdo ou informações gerais), 2 tarefa que se demonstra realizável e interessante, 3 recursos (conjunto de fontes e informações necessárias à execução da tarefa), 4 processo (descrição do percurso a ser realizado pelos aprendizes na realização da tarefa, dividido em passos claramente descritos), 5 avaliação (orientação sobre como organizar a informação adquirida) e 6 conclusão (encerramento da investigação, objetivo pretendido a ser alcançado pelos alunos e que, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios).

Segundo as participantes e também em nosso julgamento frente aos roteiros e arquivos gravados por elas, percebemos que as avaliações desta atividade foram positivas e qualificaram o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos pontos positivos, 26 participantes mencionaram no questionário esses indicativos diante da realização da *WebQuest* e da gravação de um *Podcast*: o trabalho feito em grupo que favoreceu a colaboração entre eles por 23% (6) das licenciandas, o uso de uma nova ferramenta didática para realização da atividade por 42% (11) e de que esse modo de ação educativa (conteúdo e metodologia) contribuir para a apropriação de novos conhecimentos diante do curso para 35% (9).

Nesse sentido, destacamos que a organização deste espaço virtual de aprendizagem contribuiu para a ampliação e o aprofundamento de estudo do conteúdo do curso. O espaço pode apresentar a flexibilidade de apresentação de um conteúdo, por meio de recursos tecnológicos podendo ser obtido por várias ferramentas de acesso à internet.

Percebemos que o uso desta ferramenta didática também possibilitou a noção de sua transversalidade: ao mesmo tempo em que as alunas poderão utilizar em suas aulas, ao modo com que perceberam suas possibilidades e potencialidades pedagógicas.

“Os pontos positivos foi basicamente a descoberta de um novo caminho para se ensinar de forma diferenciada, haja vista que o Podcast também pode ser utilizada como um recurso dentro de sala de aula para diferenciar algum conteúdo e envolver toda a sala em sua realização. É também uma forma de incentivo à pesquisa”.

“Os pontos positivos foram que podemos conhecer uma nova forma de aprendizagem, dinâmico de fácil entendimento”.

“Um ponto positivo importante foi aprender a trabalhar com a Webquest, como organizar e usar este recurso”.

A esse respeito, identificamos as possibilidades de adaptar a apresentação de um conteúdo para estudo dos alunos. Neste caso, o conteúdo estava disponível pela internet, propiciado por meio da navegação por outras fontes de pesquisa e aprofundamentos dos estudos que estavam sendo feitos em sala com aula expositiva, texto de apoio, roda de discussão e vídeo.

Em suma, a ampliação para este espaço de aprendizagem permitiu maior acesso dos alunos ao conteúdo e a novas fontes de informações sobre este, somado pelo trabalho colaborativo desenvolvido na elaboração do roteiro e na gravação do *Podcast*. Estes aspectos são confirmados pelas respostas obtidas no questionário.

“Facilidade de acesso”.

“Por meio da Webquest pude perceber as diferentes formas de apresentar um determinado conteúdo, além de ter uma maior compreensão do assunto estudado”.

“Principalmente a questão do trabalho em grupo. No qual todas as integrantes contribuíram com suas idéias e colaboraram com o trabalho”.

“Acredito que como ponto positivo tivemos o envolvimento do grupo e conseguimos elaborar estratégias para a construção de uma atividade diferenciada”.

“Além de ser mais uma ferramenta que auxiliou na aquisição de novas aprendizagens, ainda proporcionou uma maior interação com pessoas diferentes, já que ocorreu a união em grupos, em que cada um pode aprender um pouco mais com o outro e adquirir novas experiências”.

Avaliamos que a organização deste espaço de aprendizagem permitiu destacar o emprego, durante todo o processo de formação, dos aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade da aprendizagem no uso do DUA e refletir sobre a formação de maneira contínua.

A esse respeito, corroboramos com a ideia de Kenski (2003), visto que:

Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios (KENSKI, 2003, p. 48).

Da mesma forma, entendemos a necessidade de oportunizar às graduandas novas formas de ação educativa e uso de ferramentas didáticas que agreguem os recursos pedagógicos tecnológicos, mas que além de conhecimento e reflexão, sejam promovidos de aperfeiçoamentos, de maneira permanente, diante os desafios de usar as TIC no cotidiano escolar e, também, de discutir e empregar os fundamentos do DUA.

5.4 EPISÓDIO 3: ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA

Neste episódio, apresentamos uma análise dos planos de aula elaborados pelas participantes¹⁴, organizadas em oito grupos, a partir da escolha de um conteúdo da Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.4.1 O conteúdo

A escolha dos conteúdos pelas integrantes de cada grupo foi de maneira autônoma e de comum acordo entre elas, diante do interesse pessoal pelo conteúdo e/ou pela aplicabilidade em sua sala de aula, visto que algumas delas atuam como estagiárias ou professoras da Educação Básica.

Desse modo, a primeira atividade de organização do grupo, quanto ao planejamento das atividades, foi escolher a etapa da Educação Básica, a turma, a

¹⁴ Ver os planos de aula elaborados pelos grupos em Apêndices de S a Z do Produto Educacional (APÊNDICE A dessa dissertação).

área do conhecimento/conteúdo e o(s) objetivo(s) específico(s) (ver Quadro 3). Em posse desses elementos, essenciais em um plano de aula, as participantes se organizaram quanto às pesquisas necessárias para conduzir a elaboração do encaminhamento metodológico.

A esse respeito, as graduandas problematizaram sobre “o que ensinar?” (conteúdo) e “para quê ensinar?” (objetivo). Diante destes aspectos, percebemos a dinâmica e a interação entre os grupos nas discussões *on-line* e nas trocas de experiências em sala de aula, que puderam agregar as percepções do conteúdo e do objetivo a ser trabalhado para analisarem “como ensinar?” (procedimento metodológico e recursos) determinado conteúdo para dada turma, ao aprimorar esse processo com os Princípios do DUA.

(continua)

| Grupo | Etapa da Educação Básica | Turma | Área do conhecimento/ Conteúdo | Objetivo(s) específico(s) |
|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---|---|
| 1) G8, G22, G24, G27 e G40 | Educação Infantil | 3-4 anos (Pré-escola I) | Ciências / Animais | - Identificar diferenças e semelhanças dos animais; - Classificar os animais em terrestres, aquáticos e aéreos |
| 2) G13, G14 e G15 | Ensino fundamental | 1º ano | Matemática / Sequência numérica - Antecessor e Sucessor | - Perceber o numeral que vem antes (antecessor), o numeral que vem depois (sucessor); - Fazer a relação número e quantidade. |
| 3) G1, G30, G31, G36 e G37 | Ensino Fundamental- | 5º ano | Língua Portuguesa / Gênero textual - Poesia | - Reconhecer a diferença entre poema e poesia; - Sensibilizar-se para o fazer poético por meio de audição, leitura e declamação de poemas. |
| 4) G2, G3, G16, G26, G41 e G42 | Educação Infantil | Pré-escolar II (4 e 5 anos) | Matemática / Classificação | - Classificar os produtos de acordo com um ou mais atributos relacionando situações problemas a práticas sociais. |
| 5) G32, G33, G34 e G35. | Educação Infantil | Pré-escolar II (4 e 5 anos) | Matemática/Arte - Formas Geométricas | - Identificar e representar as formas de círculo, triângulo, quadrado e retângulo. |
| 6) G4, G5, G18, G20 e G29 | Educação Infantil | Pré-escolar II (4 e 5 anos) | Língua Portuguesa / Literatura Infantil/ Contação de História | - Estimular as crianças a ouvir uma história e ter o gosto por ela; - Fazer com que tenham o hábito de escutá-las e venha e recontá-las |
| 7) G7, G9, G10 e G11 | Educação Infantil | Pré-escolar II (4 e 5 anos) | Geografia / Os Tipos de Moradia | - Conhecer três tipos de moradia (alvenaria, palha e madeira) por meio da história “Os Três Porquinhos”. |

(conclusão)

| Grupo | Etapa da Educação Básica | Turma | Área do conhecimento/ Conteúdo | Objetivo(s) específico(s) |
|---|--------------------------|--------|--|---|
| 8) G6, G21, G23, G25, G26, G28, G39 e G44 | Ensino fundamental | 3º ano | Geografia / Calendário e estações do ano | - Reconhecer o calendário como recurso para identificação das estações do ano; - Identificar as características e diferenças entre as estações do ano. |

Quadro 4 – Caracterização dos planos de aula elaborados pelas participantes do curso: grupo, etapa, turma, conteúdo/área do conhecimento e objetivo(s) específico(s)

Fonte: Autoria própria

Evidenciamos, no quadro 4, a diversidade de conteúdos e objetivos escolhidos pelas participantes, nos quais são cinco voltados para a Educação Infantil e três para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos a importância do estudo e da pesquisa por parte dos formandos e por nós, formadores, para que pudessemos orientá-las de maneira adequada na elaboração de um plano de aula e que ele pudesse refletir no emprego dos Princípios do DUA.

Portanto, salientamos que foi necessário dedicar tempo e pesquisa para a atividade ser cumprida e apresentada no último dia do curso, visto que planejar é um ato de pesquisa e investigação da prática docente (LIBÂNEO, 2012).

5.4.2 Os modos de ação educativa

Quanto à apropriação do conteúdo, refletimos sobre os planos de aula pelo modo em que conduzimos o trabalho nos encontros e nas discussões. Percebemos que o planejamento inicial esboçado pelas alunas foi tomado pela amplitude e pelo aprofundamento, ao modo em que a pesquisa e a investigação eram realizadas.

A partir disso, os planos de aula evidenciaram a busca pela apresentação do conteúdo de várias formas, permitindo vários modos de participação do aluno durante a realização da atividade e prevendo possibilidades de despertar o interesse dos estudantes no desenvolvimento das atividades.

Demonstramos essa constatação, por exemplo, pela indicação inicial do grupo 1 no Plano de aula – animais: *“Roda de conversa com os alunos sobre o que sabem sobre os animais”*.

A partir das orientações e dos estudos, a atividade mencionada anteriormente, ao empregar os Princípios do DUA, foi enriquecida com as

descrições de novos recursos e de ações didáticas das participantes G8, G22, G24, G27 e G40. As licenciandas previram e organizaram para esta atividade no encaminhamento metodológico do plano de aula:

- a) a organização do espaço de aprendizagem: *“[...] uma roda de conversa, de modo informal, com todos sentados no chão em forma de círculo”*;
- b) o conteúdo *“contando a respeito do que sabem sobre animais”*;
- c) o modo de ação educativa para prever a aprendizagem dos alunos na articulação entre o conteúdo e a metodologia empregada: *“[...] proporcionando a interação do aluno [...]. Durante a conversa a professora estará colhendo dados sobre as aprendizagens que os alunos já possuem para que depois possam ampliar esse conhecimento [...]”*;
- d) o uso de ferramentas didáticas: *“caixa com diversos animais representados de forma tátil”* (indicados com imagens - representações “ursinhos”), roda de conversa com questões norteadoras, manuseio de materiais manipuláveis, explicações e indicação tátil, visual e auditiva dos aspectos no materiais/animais representados *“[...] que animal é este, alguém tem ou conhece quem tenha este animal, este animal é doméstico ou selvagem, diga e/ou indique um animal que voe e um que seja terrestre”*.

Percebemos que a ação didática, no plano de aula, passou a ser valorizada em um modo de ação educativa inclusivo, que planifica a intencionalidade de que um maior número de alunos aprenda a partir das atividades que são propostas, bem como pelos recursos pedagógicos empregados.

Identificamos nos planos, a valorização dada pela descrição do uso dos recursos pedagógicos (qual, onde e como), para enfatizar as percepções da metodologia a ser empregada com base nos Princípios do DUA.

Nesse sentido, extraímos um desses aspectos indicados pelo Grupo 2 no encaminhamento metodológico de seu plano de aula, seguido da imagem que ilustra o recurso didático elaborado para estudo do conteúdo pelos alunos.

Grupo 2 (G13, G14 e G15) - Plano de aula – Sequência numérica (antecessor e sucessor): “Desse modo, iniciaremos a aula com a retomada destes, por meio do tato, visão e audição, utilizando uma tabela, que será

entregue para cada aluno, com os números 1 a 9, lendo pausadamente cada um, para que os alunos sintam com as mãos (tato) o traçado dos números, e observem a sequência formada”.

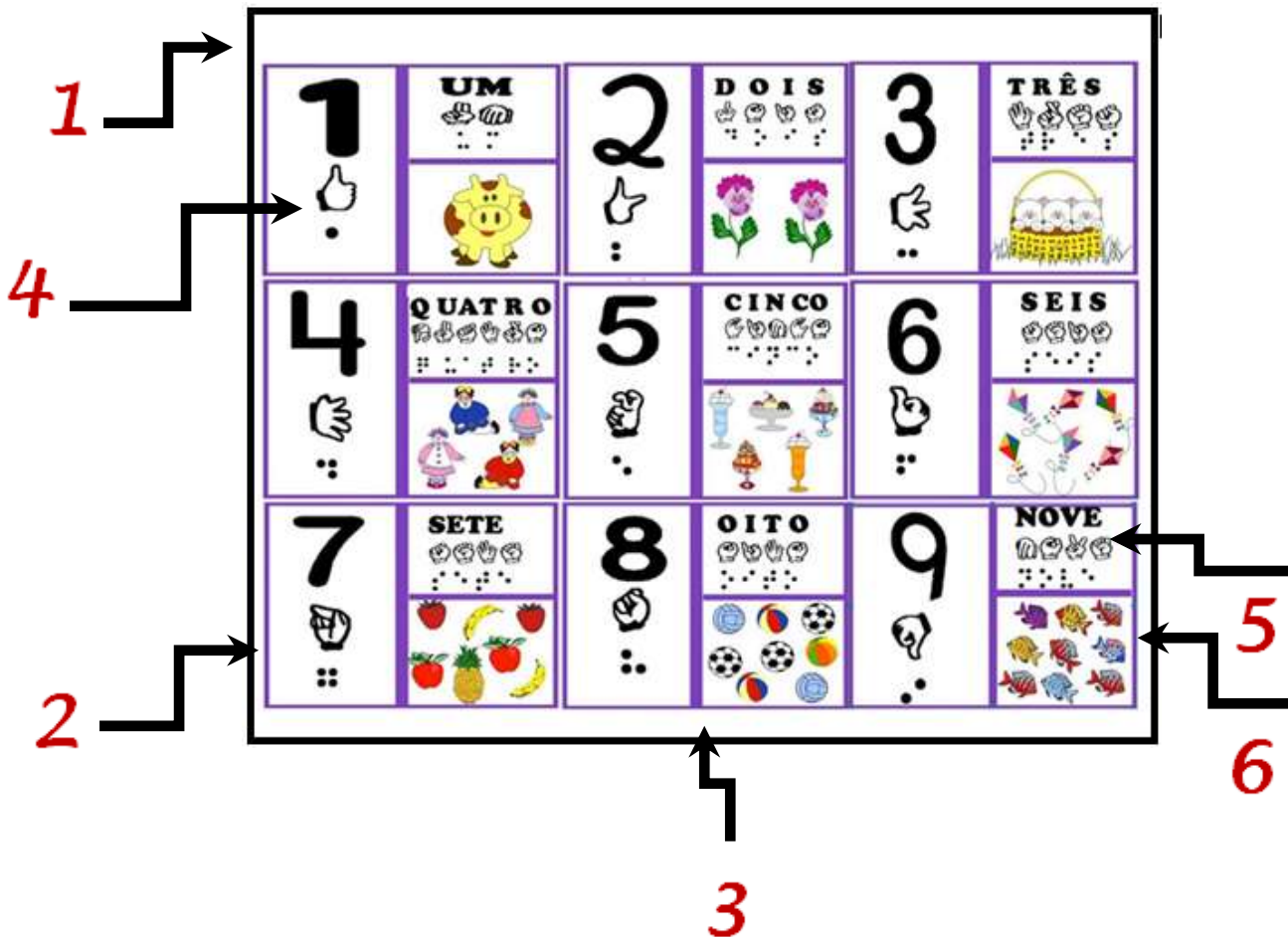


Figura 6 – Identificação de número e de numeral

Fonte: Adaptação feita pelo Grupo 2 (G13, G14 e G15) na figura disponível em site livre

“A tabela será feita em:

1. Papel cartão, com números de 0 a 10.
2. Cada quadrado será contornado em barbante.
3. A divisão interna dos quadros de cada número será feita em tecido.
4. O número será em lixa, e impressos em Braille e Libras.
5. O número será escrito por extenso em português, Braille e Libras.
6. A quantidade será representada em E.V.A (a quantidade poderá ser representada em formas geométricas, desenhos, entre outros)”.

Observamos no exemplo indicado anteriormente, pelo plano de aula do Grupo 2 (G13, G14 e G15), a preocupação em indicar todos os elementos didáticos para que possa evidenciar a planificação dos princípios do DUA em sua ação didática, prevista no plano de aula: qual (tabela e números), onde (sala de aula) e como (manipulação, observação, percepção e utilização dos recursos manipuláveis).

5.4.3 O uso de ferramentas didáticas

Quanto ao uso de ferramentas didáticas na elaboração do plano de aula, destacamos que as orientações e os esclarecimentos foram dados de diferentes formas, a partir da utilização de recursos que pudessem ampliar os momentos de partilhas e de estudos.

Durante os encontros, foram organizados momentos pedagógicos com exposição oral e escrita das ideias, pelo grupo fechado no *Facebook*®, de postagens e *chat* contendo *links* de sugestões de atividades pedagógicas para cada grupo e comentários nessas indicações, grupos no *WhatsApp*®, cada grupo para discussões específicas e dúvidas na elaboração do plano de aula, bem como os e-mails, caso fosse de interesse dos grupos.

Ressaltamos que o *Facebook*® foi a ferramenta mais utilizada pelas participantes, por articular as ferramentas de anexar o arquivo que estava sendo elaborado, pelas conversas instantâneas em grupo, além do compartilhamento de outras páginas sugestivas sobre o conteúdo e atividades que estavam organizando.

Avaliamos que os oito planos de aula representaram em seu encaminhamento metodológico o “como ensinar” determinado, enriquecidos com a descrição dos recursos que utilizariam, onde aconteceria e de que forma os alunos e a professora estariam dispostos durante a realização da atividade.

Chamou-nos a atenção a forma com que os grupos se apropriaram do uso de diferentes ferramentas didáticas no curso de extensão e planejaram, em seus planos, a utilização destes, como podemos sinalizar na menção a seguir:

*Grupo 5: Plano de aula – Contação de história: “Sobre o hábito de leitura, faremos um **simpósio**, no qual será dividida a sala em grupos, para que respondam uma pergunta cada grupo” (grifo nosso).*

O uso dessa ferramenta didática no curso foi destacado pelas integrantes do grupo 5 como potencializadora, quando se trabalha com propostas em grupo com os alunos. Julgaram como muito válido trabalhar nessa aula proposta no plano de aula com as crianças.

5.4.4 A organização dos espaços de aprendizagem

Quanto às ferramentas didáticas que utilizamos para a organização dos espaços de aprendizagem durante todo o curso e no momento de orientação para elaboração dos planos de aula, refletimos sobre a qualidade dos planos de aula apresentados.

Precisamos levar em conta que essas alunas estão em processo de formação inicial, e consideramos que em nível de planejamento de atividades pedagógicas inclusivas, subsidiadas pelos Princípios do DUA, os planos de aulas são ricos de recursos e de modos de ação educativa em sua previsão e estruturação da aula, a fim de satisfazer às necessidades básicas de todos os alunos.

Dessa forma, entendemos que o modo com o qual as alunas se apropriaram do conteúdo do curso planifica um plano de aula mais coerente com estes princípios, pela forma em que redigiram esta tarefa.

5.5 EPISÓDIO 4: ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO A PARTIR DO OLHAR DO FORMADOR/FORMANDO E FORMANDO/FORMADOR

Neste episódio, analisamos o curso de extensão a partir do nosso olhar como formador/formando e pelas percepções dos formados/formadores, por meio do questionário de avaliação final do curso respondido por 35 participantes do curso e pela ficha de avaliação de atividades, empregando os Princípios do DUA.

5.5.1 O conteúdo

Pensamos que a proposta do curso em trabalhar um conteúdo e fazer com as alunas o aplicassem na elaboração de um plano de aula, resultou na percepção de que esta ação didática formativa se constituiu por certa ousadia e desafios imediatos diante as exigências feitas. Isso ocorreu devido à complexidade de fatores que envolvem esta apropriação pelas participantes em um curso de formação inicial e pela dimensão pedagógica que abarca uma prática pedagógica inclusiva. Dessa maneira, acreditamos que a contribuição da apropriação do conteúdo deste curso já se resulta em uma influência qualitativa na formação docente para a inclusão.

Por ser um conteúdo novo, este foi um dos pontos positivos ressaltados na avaliação final do curso pelas participantes.

Resposta 11: “Acredito que o curso nos trouxe aprendizagens muito relevantes sobre o processo de inclusão e proporcionou um olhar diferenciado sobre a da inclusão na sala de aula sendo que nos mostrou possibilidades de trabalhar que eu desconhecia e acredito agora ser eficaz”.

Resposta 12: “Construção de novos conhecimentos, dos quais até então eram totalmente desconhecidos”.

Resposta 16: “Proporcionou novas possibilidades ao trabalho docente”.

Resposta 18: “O curso me possibilitou conhecimentos que enriqueceram minha formação inicial. Tais conhecimentos muitas vezes não são abordados de forma tão clara nos cursos iniciais de formação docente. Neste sentido, o curso veio agregar tanto em minha vida profissional quanto pessoal, pois terei um olhar mais atento sobre as necessidades, as especificidades daqueles que estão a minha volta”.

Resposta 24: “Planejamento das atividades e dos conteúdos propostos, ferramentas didáticas e estruturas excelentes, organização e comprometimento com os conteúdos e a clareza nas explicações, com certeza farão a diferença para a minha formação inicial para meu trabalho com a inclusão”.

Dentre as 35 respostas obtidas no questionário final do curso, 88,6% (31) das participantes responderam adequadamente sobre quais são os três Princípios do DUA (possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados pelo professor para os alunos, promovendo a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas).

No que se refere as outras 4 respostas, destacamos que 8,6% (3) delas assinalaram quanto às contribuições do DUA para a prática docente (proporcionar a inclusão, propiciar vários tipos de atividades e usar vários recursos), e 2,9% (1) indicaram quanto aos resultados ao almejar com o emprego do DUA no contexto de ensino (proporcionar conhecimentos aos professores, proporcionar recursos aos alunos e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem).

Estas respostas confirmam paralelamente a questão 9 do questionário final do curso, em que 11,4% (4) das licenciandas apontaram ter aprendido o conteúdo apresentado no curso, mesmo tendo dúvidas, conforme gráfico a seguir:

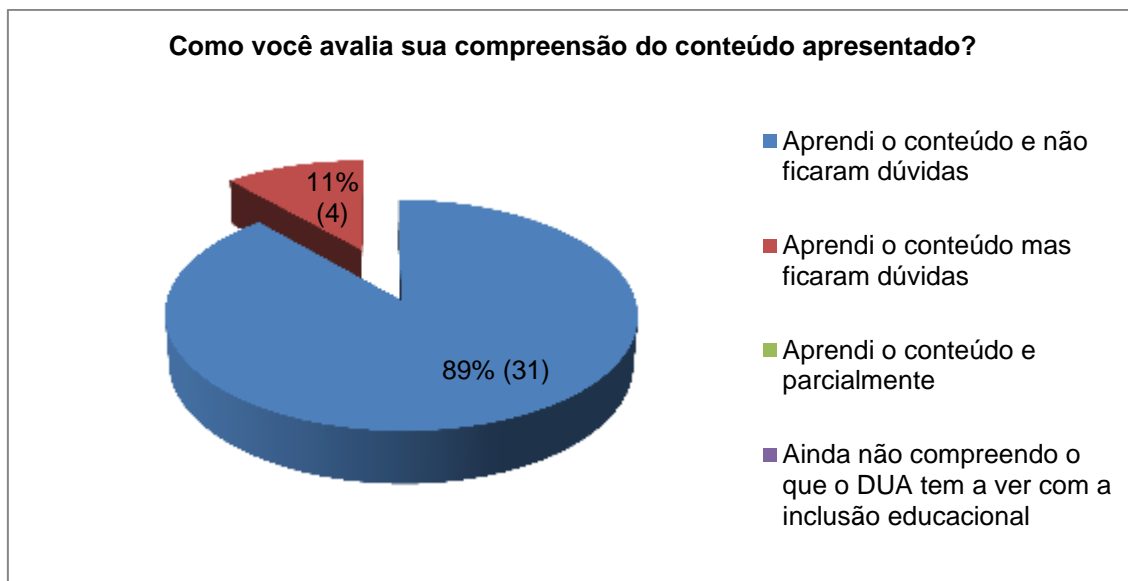


Gráfico 15 - Compreensão do conteúdo do curso

Fonte: fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 9.

Salientamos, ainda, que para 89% (31) das participantes do curso de extensão, não ficaram dúvidas. Para tanto, cabe confrontar estes dados no que diz respeito à questão 14 do questionário, sobre os atendimentos e esclarecimentos de dúvidas individuais pela professora, na qual 100% (35) das acadêmicas afirmaram ter sido ótimo.

Quando questionadas sobre a possível contribuição do curso para seu planejamento docente, pensado que um maior número de alunos possa aprender, 100% (35) afirmaram que o curso contribuiu diante o movimento da inclusão educacional, bem como na aplicabilidade do conteúdo em sua prática pedagógica como professora ou futura professora.



Gráfico 16 - Percepção das participantes do curso quanto à aplicabilidade do conteúdo em sua prática pedagógica

Fonte: fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 17.

Além disso, explicaram sobre as possibilidades de apresentação do conteúdo, por meio de recursos didáticos e a valorização dos modos de aprendizagem dos alunos.

Resposta 19: “Sim, pois agora podemos pensar em vários modos de apresentar conteúdos aos alunos”.

Resposta 24: “Sim, pois aprendemos a utilizar diversos recursos, que até então não sabia da existência deles”.

Resposta 25: “sim. O curso foi de extrema importância, pois aprendi que o professor deve fazer uso de inúmeros recursos e estratégias didáticas para que todos os alunos se apropriem do conhecimento proposto”.

Contudo, 75% (26) das licenciandas destacaram que a maior contribuição foi a mudança de olhar para suas aulas e prática docente, ao visar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A seguir, destacamos algumas destas respostas, que evidenciaram estas justificativas:

Resposta 1: “Sim, contribui muito para o aperfeiçoamento do meu planejamento visto que trouxe um novo olhar sobre a sala de aula e sobre como planejar uma aula visando a aprendizagem de todos, me fez refletir sobre aspectos que nunca havia pensado antes”.

Resposta 2: “Sim, pois pude evidenciar que os princípios do DUA deve estar presente em todas as minhas aulas, assim valoriza a minha prática docente, e penso que agora sim aprendi o que é incluir, é possibilitar todos os modos de aprendizagem”.

Resposta 7: “Sim acredito que contribuiu, pois me ajudou a ter um olhar

mais amplo para as necessidades dos alunos”.

Resposta 11: “Sim. O curso de extensão proporcionou várias formas de ensinar o aluno com algum tipo de deficiência através de suas limitações, aprendendo da mesma forma que os demais, promovendo o interesse e a participação dos mesmos no processo educativo”.

Resposta 13: “Sim contribuiu pois agora tive um olhar mais amplo”.

Resposta 14: “Foi de grande contribuição o curso para minha formação acadêmica e profissional, pois ampliou meu olhar para a Inclusão”.

Resposta 15: “Sim. O curso nos deu o embasamento de como poderíamos incluir todos os alunos nas atividades a serem propostas a eles. Como poderíamos trabalhar certos conteúdos, como seria o plano de aula inclusivo, entre outros conhecimentos que levaremos para nosso cotidiano”.

Resposta 16: “Com certeza. O curso nos possibilitou refletir e compreender a importância que pequenos detalhes possuem no processo de ensino aprendizagem, tais detalhes podem nos parecer pequenos e passar despercebidos, no entanto são muito significativos quando as necessidades de aprendizagem de cada aluno”.

Resposta 17: “Contribuiu de forma que nossos planejamentos tenha um olhar diferenciado incluindo a todos no processo visando aprendizagem de ambas as crianças. Vimos que à necessidade de planejamento com abrangência a todos sem exclusão, dando oportunidades de um sentir a dificuldade do outro e aprender junto”.

Resposta 27: “Sim, pois ainda não havia parado para refletir se eu tivesse alunos com necessidades especiais e esse curso clareou minha mente”.

Outro dado importante a ser destacado é quanto ao nível de satisfação das necessidades profissionais, dos interesses e das expectativas. Para 94,3% (33) das licenciandas foi ótimo e para 5,7% (2) foi muito bom.

Acrescentamos também, a partir da pergunta 20 do questionário de avaliação final do curso, os apontamentos positivos das participantes diante do curso de extensão para sua formação inicial, ou seja, de que modo este espaço de aprendizagem pôde minimizar barreiras e desafios para a inclusão no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas.

Dos 26 apontamentos realizados, sublinhamos que a aprendizagem, sobre os Princípios do DUA, favoreceu o entendimento do planejamento docente para a inclusão, de modo que contribui para a pesquisa e investigação de recursos e metodologias diversas para apresentar um conteúdo. Essas contribuições foram explicitadas em três respostas:

Resposta 14: “os pontos positivos do curso acredito que foi basicamente ele ter ampliado nossa visão como futuros professores de que realmente é possível planejar para a inclusão e que não é algo inalcançável como muitos pensam ser”.

Resposta 15: “O curso me preparou para quando houver uma situação em sala de aula, onde podemos aplicar a nossa prática incluindo todos os alunos”.

Resposta 19: “Pontos positivos que tivemos a oportunidades de elaborações de aulas que nos ajudaram a lidar com a inclusão nas salas de aulas, vendo conforme a necessidades de cada aluno”.

Na resposta a seguir, ainda sobre a questão anterior, visualizamos um resumo de uma das participantes ao apresentar sua visão geral e suas aprendizagens, a partir do curso de extensão.

Resposta 5: “saber o que é Desenho Universal para a aprendizagem, diferenciar integração de inclusão, que a pessoa não porta, mas sim tem uma deficiência, e o principal ter consciência de que o planejamento deve ser feito com o intuito de que todos se apropriem do conhecimento científico e para isso as metodologias devem ser diversificadas de modo que o aluno se interesse a aprender e consiga aprender de acordo com sua deficiência ou sua dificuldade ou facilidade em aprender. E também que cada um de nós independente de ser ou não deficiente, aprendemos cada um a sua maneira, uns pela visão outros pela audição e ou pela manipulação do concreto”.

Ainda sobre os pontos positivos indicados pelas graduandas, foi salientada a contribuição para a *“avaliação da prática pedagógica”*, da inclusão educacional, como prática possível, a partir do planejamento adequado para *“proporcionar o aprendizado ao aluno”*, o conhecimento de *“Novas metodologias de aprendizagem”*, e também a aplicabilidade dos Princípios do DUA, para *“promover aulas muito mais interessantes, e com muito mais detalhes, e isso vai enriquecer minha aula”*.

5.5.2 Os modos de ação educativa

Quanto aos modos de ação educativa utilizados no curso, segundo 100% (35) das participantes que responderam ao questionário final, o curso de extensão utilizou de forma adequada os Princípios do DUA na apresentação do conteúdo, nas atividades, promovendo a participação e o interesse dos participantes.

Resposta 2: Mesmo sendo de outra cidade, o curso possibilita a várias maneiras de entender o conteúdo do curso, por meio de estudo de caso, vídeo, trabalho em grupo, roda conversa. Isso facilita em muito a compreensão do objetivo do curso, não deixando margem para interpretações equivocadas.

No entanto, 5,7% (2) das participantes ficaram muito insatisfeitas e 2,9% (1) insatisfeitas com sua percepção e empenho na realização do curso de extensão. As demais, 40% (14) ficaram satisfeitas e 51,4% (18) muito satisfeitas com seu envolvimento no curso de extensão.

Obtivemos relatos sobre a não colaboração em grupo de três participantes, o que podemos deduzir que possam ser estas as estudantes que avaliaram como muito insatisfeitas ou insatisfeitas sua participação no curso, o qual exigiu a interação em grupo, a troca de experiência e a produção colaborativa nas atividades. Contudo, as atividades foram concluídas com sucesso, entregues e apresentadas por todas as integrantes do grupo, que se dividiram em tarefas e nas falas para os demais colegas da turma no último dia do curso.

Avaliamos que o trabalho colaborativo, necessariamente, em alguns casos (3) se fez pela cobrança e pela exigência dos próprios integrantes do grupo e pelas orientações da professora quanto à ciência das atividades do grupo a serem apresentados no final do curso.

Acreditamos que nossas intervenções e orientações intensificaram a importância da participação de todos, ao minimizar algumas barreiras na integração dos grupos e do desenvolvimento das atividades. Tal premissa foi destacada por duas participantes, dentre os pontos positivos do curso a troca de experiência favorecida entre os integrantes no curso.

Resposta 11: "O curso foi muito bem organizado e planejado, todos tiveram a oportunidade de se envolver e aprender, por meio das diversas maneiras de explicação e exposição das atividades e recursos".

Resposta 17: "Este curso teve todos os pontos positivos, ele nos proporcionou conhecimentos que poderemos usar em nossa prática docente, nos trouxe vários aprendizados de coisas que muitas vezes nem havia escutado. A professora foi ótima, soube mesclar a aula pra que não ficasse cansativa, e nos deu a oportunidade de interação".

Resposta 26: "Além de novas aprendizagens, as quais poderão ser colocadas em prática na atuação docente, houve grande troca de experiências devido a socialização com diversas pessoas durante o curso, o que possibilitou a conquista de uma visão ainda mais ampla sobre situações, muitas vezes simples, que ocorrem nossa volta, mas que passavam despercebidas".

As informações do gráfico 17 representa a avaliação das participantes de como foi sua integração com os demais participantes do curso e os aspectos de uma autoavaliação, diante da participação no curso. Dessa forma, nossa percepção inicial de que houve envolvimento e comprometimento de todas participantes no curso realização nas atividades, condiz com a própria autoavaliação realizada.

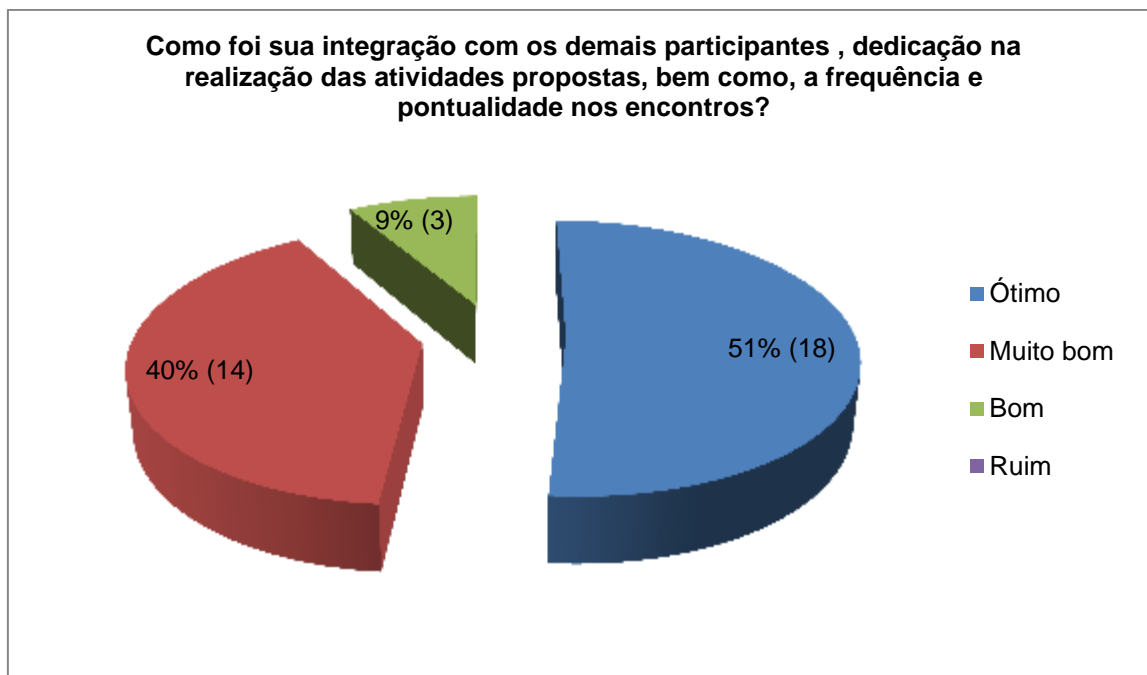


Gráfico 17 - Autoavaliação das graduandas diante da participação no curso de extensão
 Fonte: fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 10.

Segundo 82,9% (29) das licenciandas as informações fornecidas foram muito claras e para 17,1 (6) foram claras com relação a proposta do curso de extensão. E, para 97,1% (34) das participantes a capacidade de incentivo à troca de experiências e os conhecimentos pela professora foram considerados ótimos e para 2,9% (1) muito bons.

5.5.3 O uso de ferramentas didáticas

Quanto ao uso de ferramentas didáticas no curso de extensão, 74,3% (26) das participantes avaliaram como muito apropriadas e 25,7% (9) como apropriadas. Nesse dado, confrontamos com a ponderação das licenciandas quanto à percepção do planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso diante das quatro etapas essenciais do plano de aula, segundo Libâneo (2012): conteúdo, objetivo, recursos e metodologia, que permitem avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem, sua adequação e os seus resultados obtidos.

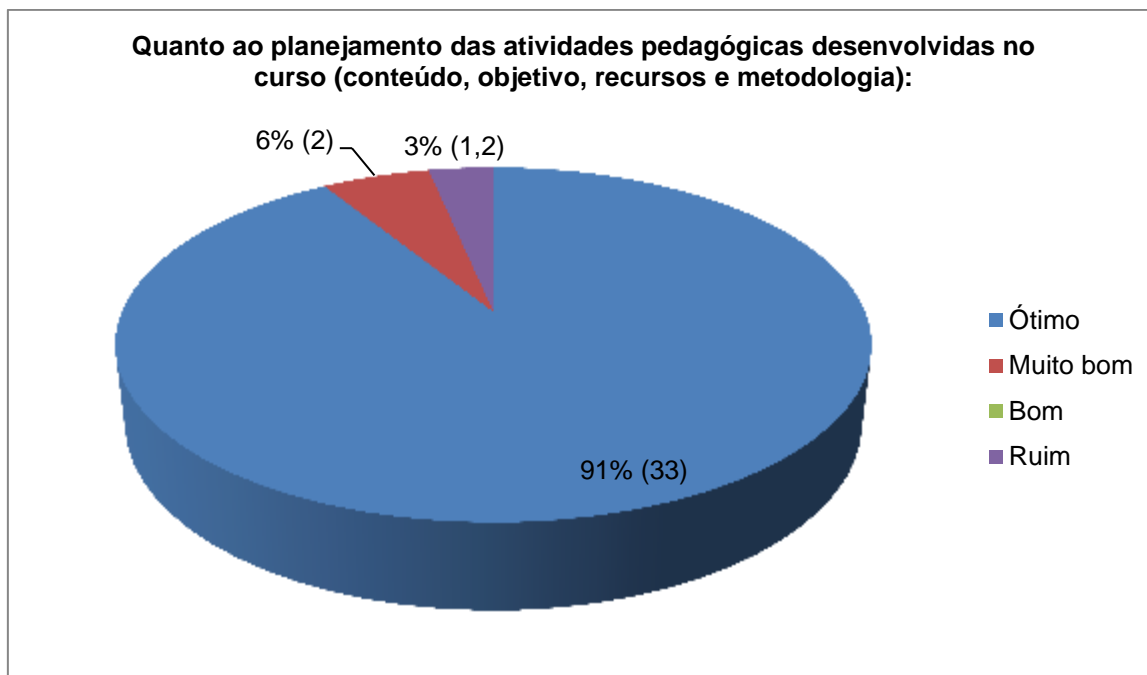


Gráfico 18 - Percepção das participantes quanto ao planejamento das atividades desenvolvidas no curso

Fonte: Fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 15.

5.5.4 A organização dos espaços de aprendizagem

No que diz respeito à organização dos espaços de aprendizagem no curso de extensão, a avaliação foi satisfatória e ótima (ver Gráficos 18 e 19), atendendo aos critérios de adequação de carga horária, conteúdo e atividades, que foram apropriadas.

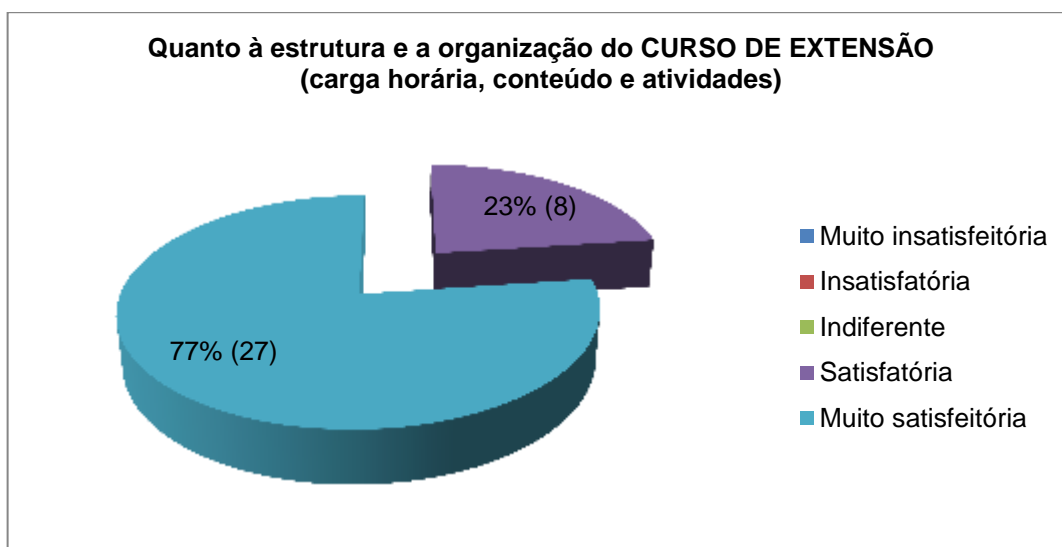


Gráfico 19 - Percepção das participantes quanto à estrutura e a organização do curso de extensão

Fonte: Fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 7.

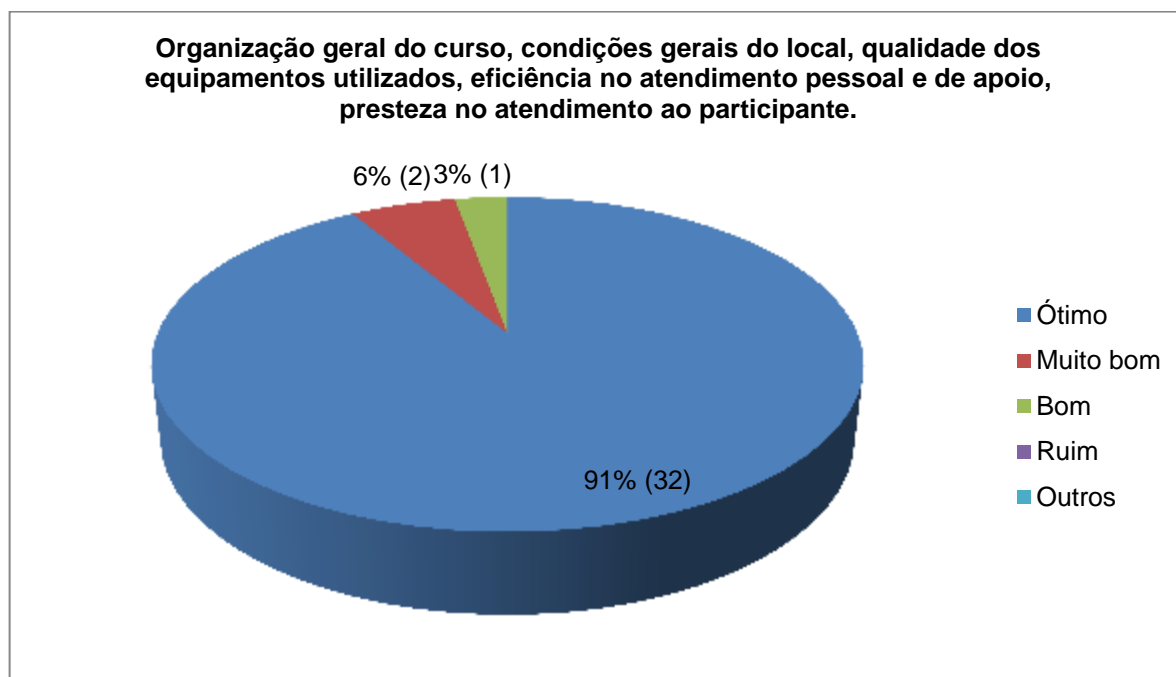


Gráfico 20 - Percepção das participantes quanto à organização geral do curso
 Fonte: Fornecido pelo *Google Forms*® a partir das 35 respostas obtidas na questão 19.

Esses dados anteriores articulados com os resultados obtidos quanto ao domínio e à clareza nas explicações do assunto pela professora do curso, na qual fomos avaliados como “Excelentes”. Destacamos que 94,3% (33) das participantes expressaram com segurança o domínio do assunto indicando a avaliação de “Ótimo” para esse aspecto, e ainda 5,7%, (2) das licenciandas demonstraram domínio do assunto considerando uma boa apropriação do conteúdo do curso de extensão.

Os Princípios do DUA, conforme indicado na avaliação dos modos de ação educativa, 100%, (35) das participantes, julgaram que o curso de extensão utilizou de forma adequada os Princípios do DUA na apresentação do conteúdo, nas atividades, promovendo a participação e o interesse dos participantes.

Isso também ficou expresso na Ficha de avaliação das atividades subsidiadas pelo DUA (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2010, adaptação), que atingiu nota máxima (320 pontos) em todos os itens no julgamento das participantes, nos aspectos pedagógicos, técnicos, nas ferramentas de apoio ao professor e nas ferramentas de apoio ao aluno.

(continua)

| Critérios para avaliação - ASPECTOS PEDAGÓGICOS | |
|---|-------------|
| 1 Área de reconhecimento - Modos Múltiplos de Apresentação | Nota |
| Proporciona opções para a percepção | 5 |

(continua)

| | |
|---|-------------|
| Oferece meios de personalização na apresentação da Informação | 5 |
| Oferece alternativas à informação auditiva | 5 |
| Oferece alternativas à informação visual | 5 |
| Oferece opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos | 5 |
| Esclarece terminologias e símbolos | 5 |
| Esclarece a sintaxe e a estrutura | 5 |
| Apoia a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos | 5 |
| Promove a compreensão em diversas línguas, se necessário. | 5 |
| Ilustra com exemplos usando diferentes recursos | 5 |
| Oferece opções para compreensão | 5 |
| Ativa ou providencia conhecimentos de base | 5 |
| Evidencia interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões | 5 |
| Orienta o processamento da informação, a visualização e a manipulação | 5 |
| Maximiza o transferir e o generalizar | 5 |
| 2 Área de estratégia - Múltiplos modos múltiplos de ação e expressão | Nota |
| Proporciona opções para a atividade física/movimentação | 5 |
| Diversifica os métodos de resposta e o percurso | 5 |
| Otimiza o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio | 5 |
| Oferece opções para a expressão e a comunicação | 5 |
| Usa meios mediáticos múltiplos para a comunicação | 5 |
| Usa instrumentos múltiplos para a construção e composição | 5 |
| Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática a ao desempenho | 5 |
| Oferece opções para as funções executivas | 5 |
| Orienta o estabelecimento de metas adequadas | 5 |
| Apoia o estabelecimento de metas adequadas | 5 |
| Intercede na gerência da informação e dos recursos | 5 |
| Potencializa a capacidade de monitorar o progresso | 5 |
| 3 Área afetiva – Modos Múltiplos de Autoenvolvimento | Nota |
| Proporciona opções para incentivar o interesse | 5 |
| Otimiza a escolha individual e autonomia | 5 |
| Otimiza a relevância, o valor e autenticidade | 5 |
| Minimiza a insegurança e a ansiedade | 5 |
| Oferece opções para o suporte ao esforço e à persistência | 5 |
| Eleva a relevância das metas e objetivos | 5 |
| Varia as exigências e os recursos para otimizar os desafios | 5 |
| Promove a colaboração e o sentido de comunidade | 5 |
| Eleva o reforço ao saber adquirido | 5 |
| Oferece opções para a autorregulação | 5 |
| Promove expectativas e antecipações que otimizem a motivação | 5 |
| Facilita a capacidade individual de superar dificuldades | 5 |
| Desenvolve a autoavaliação e a reflexão | 5 |
| FERRAMENTAS DE APOIO AO PROFESSOR | Nota |
| Apresenta um conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos pedagógicos específico da área e nível de ensino proposto | 5 |
| A abordagem escolhida é bastante atraente e adequada ao público-alvo | 5 |
| Apresenta uma carga de conteúdo didaticamente adequada para o tempo previsto no uso da ação didática | 5 |
| Oferece grau de interatividade alto para o aluno, permitindo que ele interfira bastante na resolução do problema | 5 |
| Combina adequadamente o uso de textos, imagens e animações. | 5 |
| Mostra instruções claras e de fácil leitura durante toda a atividade | 5 |
| Atividade é interessante e desafiadora para o aluno | 5 |
| Atividade apresenta feedback e dicas que ajudam o aluno no processo de aprendizagem | 5 |
| Contém uma linguagem adequada ao nível de ensino proposto | 5 |
| Uso correto da língua portuguesa | 5 |
| FERRAMENTAS DE APOIO AO ALUNO | Nota |
| Apresenta um conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos pedagógicos | 5 |

(conclusão)

| | |
|---|------------|
| específico da área e nível de ensino proposto | |
| A abordagem escolhida é bastante atraente e adequada ao público-alvo | 5 |
| Apresenta uma carga de conteúdo didaticamente adequada para o tempo previsto no uso da ação didática | 5 |
| Oferece grau de interatividade alto para o aluno, permitindo que ele interfira bastante na resolução do problema | 5 |
| Combina adequadamente o uso de textos, imagens e animações. | 5 |
| Mostra instruções claras e de fácil leitura durante toda a atividade | 5 |
| Atividade é interessante e desafiadora para o aluno | 5 |
| Atividade apresenta feedback e dicas que ajudam o aluno no processo de aprendizagem | 5 |
| Contém uma linguagem adequada ao nível de ensino proposto | 5 |
| Uso correto da língua portuguesa | 5 |
| ASPECTOS TÉCNICOS | 5 |
| Apresenta facilidades de uso, possibilitando acesso intuitivo por parte de professores e alunos não familiarizados com o manuseio do computador | 5 |
| Layout é agradável, claro, bem elaborado com fácil funcionamento e execução na prática pedagógica | 5 |
| Pode ser para acesso via web e multiplataforma | 5 |
| Pode ser reutilizado total ou parcial. | 5 |
| Total | 360 |

Quadro 5 - Avaliação das atividades do curso de extensão a partir dos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Fonte: Adaptação do critério de avaliação feita a partir de Mussoi, Flores, Behar (2010)

Ponderamos que o curso de extensão visou à amplitude de um espaço organizado de aprendizagem sobre a inclusão educacional, o planejamento docente e os Princípios do DUA. Assim, acreditamos que novas avaliações devem ser feitas, a fim de assegurar maior análise sobre estes Princípios, empregados na ação didática formativa por nós, pois há sempre pontos que precisam ser revistos.

Dentre as contribuições assinaladas pelas participantes, extraímos algumas delas na análise que podem ser foco de estudo posterior, para reavaliar o curso e a sua execução.

Resposta 1: “Avançar esse curso para uma pós graduação”.

Resposta 3: “Penso que o curso deveria se estender a uma pós graduação”.

Resposta 7: “Acredito que não tenho o que reavaliar, mas poderia ter outros para quem ainda não teve a oportunidade de participar”.

Resposta 9: “Abranger outras licenciaturas, como também outros cursos. No meu ponto de vista era perfeito só deveria ter mais encontros ser um curso mais extenso”.

Resposta 10: “Este curso deve ser oferecido aos professores que já estão atuando nas escolas e não possuem o devido conhecimento, de como alcançar o objetivo de ensinar aos alunos com algum tipo de necessidade especial”.

Resposta 12: “Carga horária maior para fazer as atividades com mais cautela e serem pensadas melhor até mesmo na questão de organização”.

Em suma, finalizamos esta unidade de análise diante da avaliação do curso de extensão e as ressalvas positivas, feitas pelas participantes de nosso trabalho

desenvolvido. Tais aspectos refletem a percepção das acadêmicas de nosso comprometimento e dedicação para esta ação didática formativa e, além disso, a satisfação de terem participado do curso.

Resposta 3: “Parabenizar a professora e equipe do curso e demonstrar o interesse em outros assuntos sobre o DUA”.

Resposta 4: “Por mais que eu seja fora de Cornélio, foi possível realizar todas as atividades, devido aos vários recursos que foram possibilitados pela professora. O que garantiu o sucesso e satisfação minha e dos demais alunos”.

Resposta 5: “Gostaria de ressaltar o comprometimento da professora Jacqueline que estava sempre pronta a nos ajudar e sanar nossas dúvidas, ficou evidente sua preparação para o curso e preocupação com a aprendizagem de todas as alunas”.

Resposta 11: “Estava tudo excelente!”.

Resposta 12: “A professora foi simplesmente fantástica nos dando incentivo e oportunidade de nos humanizar primeiro isso foi gratificante”.

Resposta 13: “Tudo foi muito gratificante, obrigado pela oportunidade”.

Resposta 14: “Não há mais questões foi tudo muito bom principalmente o carinho e atenção da professora”.

Resposta 15: “Parabenizar a professora que organizou e palestrou de forma muito eficiente este curso”.

Resposta 25: “O curso foi exemplar, aprendi muito e gostaria que mais pessoas tivessem acesso a esse conhecimento tão rico e importante em sala de aula”.

Os aspectos da avaliação sobre a organização dos espaços de aprendizagem, indicados por meio da Unidade Didática e aplicados no curso de extensão, percebemos a incorporação dos princípios do DUA. Ademais, houve flexibilidade do currículo na forma em que buscou apresentar o conteúdo de diferentes formas, ao buscar a ação e a expressão dos participantes de múltiplos modos, evidenciado também por meio de estratégias para o interesse delas nas atividades.

É possível perceber a transversalidade dos objetivos estabelecidos que, além de fazer parte desse momento formativo, se estendem para a necessidade de uma formação contínua e permanente dos professores.

Ainda, a adaptabilidade dos recursos utilizados favoreceu as partilhas e discussões entre as integrantes e a professora, bem como o acesso à aprendizagem, para possibilitar a organização de uma ação didática formativa em uma perspectiva inclusiva, além de fazer com que as participantes utilizem esses conhecimentos para uma prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a trajetória desta pesquisa, convém destacar que partimos da temática da inclusão educacional e, nela, a realização de um recorte quanto à formação docente. No que tange a essa delimitação, nos aprofundamos no campo da formação inicial, em especial, com licenciandas de um curso de Pedagogia.

No entanto, diante da amplitude desse processo formativo, nos dedicamos a apresentar uma contribuição referente ao planejamento de atividades pedagógicas. Por fim, para atender a essa expectativa, empregamos os Princípios do DUA como intenção (conteúdo) e como prática pedagógica (ação didática formativa), por meio da elaboração de uma Unidade Didática aplicada em um curso de extensão.

Dessa forma, para finalizar esta pesquisa, lembramos nosso problema de pesquisa: **De que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas, subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem?**

Primeiramente, destacamos que, movidos por interesses pessoais e coletivos, a pesquisa colaborativa agrega a percepção de que nesta pesquisa o movimento de formação é duplo. É na necessidade de organizar ações didáticas que professores/futuros professores se mobilizam para enfrentar uma necessidade em comum. Do mesmo modo, aquele responsável pela ação (o professor), dedica-se a produzir, coletivamente, instrumentos que agreguem a esse movimento de formação e criação de atividades pedagógicas.

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa denota a valorização da singularidade de suas participantes da pesquisa e enfatiza o referencial coletivo para sua formação pessoal e profissional. Essa percepção ficou evidente na apresentação dos planos de aula porque houve a valorização das ações coletivas e individuais para a realização da atividade. Assim, como foi destacada por elas, na avaliação da ação didática formativa, a importância do trabalho em grupo reflete o entendimento de que o interesse pelo curso era pessoal e individual e que, ao longo dele, percebemos que esses interesses se unem aos das demais colegas da turma, pelos pressupostos legais e pedagógicos relacionados à inclusão educacional na formação docente.

Quanto aos objetivos específicos elencados, resgatamos: identificar os pressupostos da organização do ensino para inclusão, analisar a formação inicial de professores para inclusão na política pública educacional, apresentar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva, apresentar e analisar a aplicação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora.

De tal modo, ao apontar os pressupostos da organização do ensino para inclusão, depreendemos que o docente identificará as necessidades de aprendizagem dos alunos, organizará uma ação pedagógica que satisfaça a essas necessidades, com vistas aos objetivos e as metodologias adequadas, avaliará continuamente a sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos frente à organização do ensino promovida e, também, poderá atuar de forma colaborativa com o professor especializado na área da Educação Especial.

Ao analisar a formação inicial de professores para inclusão na política pública educacional, depreendemos que esses princípios e conteúdos sobre educação inclusiva e da/para a Educação Especial devem permear a formação inicial e continuada do docente, para que o professor possa atuar em classes regulares de forma qualitativa ao processo de inclusão educacional.

Percebemos que, no PNE 2015-2024 (BRASIL, 2014) e na Resolução nº. 02/2015, há exigências e incentivos para que os conteúdos da inclusão educacional sejam assegurados durante a formação inicial de professores. Porém, essas exigências tornaram-se coesa a partir da Resolução nº. 02/2015, legislação recente, cujas prerrogativas, por enquanto, não foram absorvidas nas demais diretrizes, em especial do curso de licenciatura plena em Pedagogia.

Contudo, não há consistência em afirmar sobre a preparação de alguns docentes para atuar na inclusão educacional (formação especialista ou continuada), mas sim de que todos os futuros docentes devem ser preparados em sua formação inicial para consolidar uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Depreendemos, a partir destas observações, que a formação docente para o processo de inclusão educacional enfatiza as necessidades de aprendizagem e de ensino em uma educação sustentada em princípios humanizadores, e que compreenda a educação para todos como princípio fundamental na formação escolar. Portanto, para que a inclusão educacional seja efetivada e consolidada

como prática pedagógica, os docentes devem se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos sobre como agir e sistematizar sua prática educativa.

Para tanto, a formação docente é um dos aspectos a serem aprimorados e a licerçados na e para a humanização. Tais pressupostos inclusivos e humanizadores são a base para compreender que, prática pedagógica, deve atender às prerrogativas legais e teóricas para a inclusão educacional e, conseqüentemente, exigir preparação para esse contexto.

Por conseguinte, no que diz respeito a apresentar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva, identificamos que, para que as intencionalidades docentes com a inclusão sejam efetivadas, é preciso ter clareza do que (conteúdo), para que (objetivos), como (metodologia), quem (perfil dos alunos) e com o que (recursos, critérios e instrumentos de avaliação) ensinar.

O planejamento de atividades pedagógicas, realizado pelo professor, tem como pressuposto sua intenção de ensinar e objetivo de aprender pelo aluno. O planejamento faz parte da ação educativa e, além de prever, guia as ações pedagógicas. Isso é, a prática pedagógica inclusiva depende de um planejamento de atividades adequadas. Diante disso, percebemos que as licenciandas se apropriaram desses elementos essenciais para a elaboração de seu plano de aula, para adequar e redigir uma previsão de maneira coerente com esses elementos.

Em seguida, apreendemos que os Princípios do DUA estão articulados com os objetivos e com as estratégias para uma prática pedagógica inclusiva, conforme Cunha (2013). Assim, sua utilização pelos docentes, na planificação de suas aulas e atividades, contribui no respeito à diversidade, à eficácia do ensino, ao ampliar o acesso e a participação de todos os alunos, diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional.

Ao apresentar e analisar a aplicação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora, identificamos, nas avaliações das participações, essa mudança de olhar para o planejar, com vistas à satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e organizar um ensino em que o maior número de alunos aprenda. Para tanto, a organização do ensino inclusivo, baseada nos princípios do DUA, permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e o respeito às suas peculiaridades.

Ressaltamos que os momentos denominados de “encontros” foram intencionais, a fim de revelar a intensidade das relações educativas vivenciadas como formadoras e como aquelas em que se forma no processo. Para nós, esses momentos de partilhas foram e são primordiais no processo formativo dos docentes, ao invés de substituí-lo pelo afastamento ou substituição por outros instrumentos mediativos.

Depreendemos que a interação no processo de formação docente entre o formador/professor e o formando/aluno revela o enriquecimento que as experiências, a análise e as interpretações trazem para a constituição de uma prática pedagógica inclusiva.

Somado as estratégias pedagógicas baseadas nos princípios do DUA identificamos que o uso dos recursos pedagógicos tecnológicos – as TIC – favoreceu o acesso à aprendizagem e potencializaram as possibilidades do processo de ensino dos conteúdos propostos durante o curso. Em especial, destacamos a utilização da *WebQuest* e do *Podcast*, pois para as licenciandas participantes desse curso foi a primeira oportunidade pedagógica empregando essas ferramentas.

Desse modo, percebemos que as atividades do curso por meio dessas TIC possibilitaram o estudo do conteúdo, apreensão pelas licenciandas desses recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem, bem como, promoveu o engajamento das participantes em conhecer esses instrumentos tecnológicos durante sua formação inicial e prever em suas aulas atividades que pudessem representar, também, as possibilidades da tecnologia como recurso pedagógico.

Identificamos que essa experiência didática baseada nos princípios do DUA por meio da *WebQuest* e do *Podcast* como recursos pedagógicos, favoreceu a avaliação positiva do curso em si indicado nas falas das participantes quanto aos usos dessas ferramentas didáticas nesse momento formativo. As licenciandas apontaram que o uso das TIC foi de extrema importância na criação de situações de ensino e de aprendizagem e ampliou as possibilidades de comunicação e de pesquisa do conteúdo do curso favorecendo a formação e apropriação de conteúdo para a formação como futuros docentes.

Relembrando, consideramos como objetivo geral desta investigação a busca em interpretar as contribuições de um produto educacional na formação docente para inclusão com base nos Princípios do DUA para o planejamento docente, que se

referem a uma previsão coesa entre a intenção e a prática pedagógica. Contudo, para verificar a prática pedagógica inclusiva embasada nos princípios do DUA, é exigido um estudo da transposição didática entre o planejar e o refletir das possibilidades e das potencialidades no contexto regular de ensino.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa oferece uma parcela de contribuição ao movimento da inclusão educacional, no que tange ao planejamento docente, que integre e articule a busca em assegurar o direito de todos a aprenderem e não somente terem acesso à educação, mas sim à aprendizagem. Evidenciamos na formação oferecida que do modo em que as (futuras) professoras analisaram e planejaram suas aulas, com base no DUA, nas orientações pedagógicas para a inclusão, amenizaram barreiras de planificar e prever atividades que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos na sala de aula e para a efetivação de uma intenção em uma prática pedagógica inclusiva.

Em suma, ao ser contemplado na formação docente, o planejamento em uma perspectiva inclusiva, com base nos princípios do DUA, possui um redirecionamento na prática formativa para a prática pedagógica na Educação Básica pelos futuros professores.

Entendemos que pensar, estudar e pesquisar o DUA para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas toma como o primeiro elemento para que o professor se aproprie desses aspectos. Assim, os docentes poderão planificar o conhecimento científico, para que haja aprendizagem efetiva dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem.

Como possibilidade e alternativa, oferecemos como subsídios teórico e prático os princípios do DUA para que as dificuldades e contradições evidenciadas nos caminhos percorridos na formação inicial de professores para inclusão sejam minimizadas e, progressivamente, supridas. Nessa perspectiva, defendemos que os princípios do DUA correspondem às necessidades formativas e prático-pedagógicas, para com a busca da aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional. Em posse desses conhecimentos pedagógicos, os futuros docentes percebem e planificam, em suas atividades, múltiplas formas de apresentação, estudo e avaliação de um conteúdo a ser apropriado pelos alunos.

Constatamos, ademais, que um dos aspectos principais para a inclusão educacional é o do planejamento pelo professor das suas atividades pedagógicas, que representem intenções e práticas inclusivas.

Conseqüentemente, o ensino direcionado à satisfação e à aprendizagem de todos os alunos encontra, nos princípios do DUA, a possibilidade do movimento da inclusão escolar a ser consolidado. Portanto, é preciso entender que, numa abordagem de educação subsidiada pelo DUA, a diversidade e a diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, da organização dos objetivos, dos materiais, dos métodos e da avaliação do professor que visarão à aprendizagem e o envolvimento de todos em sala de aula.

É evidente que não são apenas esses aspectos (planejamento) que farão com que a inclusão seja efetivamente consolidada, tendo em vista que há o planejamento, assumindo um papel relevante e essencial nesse movimento educativo, pois, ao modo em que se apropria dos princípios/intenções, podemos prever e prover a inclusão educacional de maneira adequada.

Inferimos que, se há uma previsão inclusiva, logo interpretamos que o professor está em movimento de compressão desse contexto educacional. Este, por sua vez, levará em consideração o dever de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, bem como evidenciar, em seu planejamento e prática pedagógica, o respeito à dignidade da pessoa em processo educativo e formativo na escola, que tem o direito à educação e ao acesso à aprendizagem.

Enunciada como meta no PNE, na formação docente e na educação brasileira, a prática educacional inclusiva legitima do papel da formação inicial. Nesse sentido, dentre as necessidades, percebemos que as adequações das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura devem ser organizadas e atender a estas exigências. Do mesmo modo, com base nestas exigências, fixadas pela legislação pertinente, evidenciamos o quanto o conteúdo e a prática do DUA pode maximizar a efetivação da inclusão educacional brasileira.

A esse propósito identificamos lacunas não contempladas nessa pesquisa, que podem ser investigadas por meio de novas propostas de estudo quanto à formação docente para a inclusão educacional. Indicamos, em consequência dessa pesquisa, a necessidade de futuras investigações que possam responder as demandas emergentes deste tema e almejem:

- a) a interpretação de que maneira a Resolução nº 02/2015 será apropriada pelos cursos de licenciatura (formação inicial) no que se refere à formação docente para a inclusão educacional. Nesse sentido, seria possível avaliar os impactos dessa resolução e suas contribuições

referentes à demanda formativa para prática pedagógica inclusiva por meio de subsídios teóricos e práticos oferecidos ao futuro professor;

- b) a avaliação das incidências do planejamento docente para a formação continuada dos professores para inclusão educacional subsidiadas pelos pressupostos pedagógicos da organizado do ensino;
- c) a identificação do modo com o qual o professor da Educação Básica estuda, planeja, planifica e avalia sua prática pedagógica para inclusão;
- d) o levantamento de quais aspectos que influenciam a formação e prática docente para inclusão educacional dentro de uma escola de Educação Básica;
- e) a interpretação do impacto dos princípios do DUA na prática pedagógica inclusivas dos professores da Educação Básica;
- f) a investigação dos subsídios teóricos e práticos para efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

Vislumbramos também a continuidade dessa investigação correlacionada ao Produto Educacional (Unidade Didática) a partir da aplicação das atividades pedagógicas, subsidiadas pelos princípios do DUA, no contexto da Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de novas investigações nessa área. Desse modo, sugerimos:

- a) que os participantes do curso de extensão apliquem as atividades no ensino regular nas turmas em que propuseram a aula e as atividades pedagógicas;
- b) em seguida, que relatem e anunciem os resultados dessa intervenção pedagógica subsidiada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem;
- c) e, assim, juntamente com a pesquisadora podem (re) avaliar a proposta, destacar os encaminhamentos metodológicos a partir das dificuldades e desafios de implementar as intenções inclusivas, e indicar as contribuições da prática pedagógica inclusiva com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem;
- d) ainda, seria válida a tentativa de que os alunos do curso reaplicassem suas aprendizagens com outros colegas, indicamos em forma de curso, e que a pesquisadora, de maneira indireta, acompanhe o processo formativo e as apropriações do curso de extensão;
- e) por fim, sugerimos e investiremos em novas pesquisas que possam desencadear um processo formativo com professores que atuam na Educação

Básica, e que preferencialmente tenham em sua sala alunos com e sem deficiência, elaborem, de forma colaborativa, uma sequência de aulas, ao empregar os Princípios do DUA, intervenham pedagogicamente conforme o plano de aula elaborado e avaliem, de maneira conjunta, a transposição didática utilizada e os resultados advindos deste processo de ensino e de aprendizagem. E, dessa forma, experienciar os resultados/aprendizagens advindos da ação didática, com base nos princípios do DUA no contexto da inclusão educacional no ensino regular.

Acreditamos que, se os professores incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos da inclusão, poderão empregar os princípios do DUA em qualquer metodologia de ensino, para traçar intenções claras e coerência diante o que, para que e como ensinar os conteúdos aos alunos.

Ressaltamos que, ao defender a inclusão educacional, entendemos que no contexto estrutural (político, econômico, cultural, educacional, entre outros.) esta se torna inalcançável e inacessível de forma total e imediata. Corroboramos com Martins (2012), que neste modo social, o capitalismo excluiu para incluir excludentemente, e dessa forma, atuaremos na constituição de um mecanismo de resistência e de luta para a formação de um movimento de mudança, que tampouco será um instrumento de transformação. Nada muda de um dia para o outro, isso se faz no movimento, e é para este movimento gradativo e relevante que nos limitamos à busca de uma pequena contribuição.

De tal modo, após a discussão dos objetivos - o geral e os específicos – consideramos que nossas hipóteses foram confirmadas ao modo em que a investigação foi realizada e aprofundada, pois: (i) constatamos que a inclusão educacional depende do planejamento de atividades adequadas; (ii) verificamos que 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 apropriação das intenções e dos pressupostos didáticos adequados a satisfação das necessidades de aprendizagem dos alunos, (iii) confirmamos que uma ação didática como estratégia formativa para inclusão tende a contribuir para a efetivação da inclusão educacional, frente à elaboração do planejamento de atividades pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos a necessidade de uma formação docente consistente preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos para a

prática pedagógica, dentre eles os relacionados ao planejamento de ensino e a elaboração de atividades pedagógicas inclusivas. Conseqüentemente, organização do ensino direcionado à aprendizagem de todos os alunos encontra nos princípios do DUA a possibilidade do movimento da inclusão escolar ser consolidado. Assim, é preciso entender que, numa abordagem de educação subsidiada pelo DUA, 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 visarão à aprendizagem e ao envolvimento de todos em sala de aula.

Diante de tais considerações, avaliamos que, a partir da aplicação de uma Unidade Didática, oriunda dos Princípios do DUA, em um curso de extensão voltado para licenciandas na formação inicial docente, ocorreu uma contribuição para o êxito de práticas inclusivas. O modo com o qual as participantes do curso se apropriaram dos conteúdos do curso, planejaram as ações didáticas de maneira mais coerente com os Princípios do DUA, ao indicar a apresentação do conteúdo de diferentes formas, permitindo que os alunos pudessem agir e se expressar de maneira variada, bem como ao contemplar modos de despertar o interesse deles para a realização das atividades.

Cabe ressaltar que compreendemos as intenções políticas e pedagógicas como efetivamente representadas em práticas inclusivas e os princípios do DUA, sobre a organização da atividade de ensino, como contribuintes qualitativos para promover práticas inclusivas no contexto escolar. Depreendemos que a inclusão educacional, além de um discurso imperativo, consiste em uma exigência legal no contexto brasileiro, a fim de assegurar a aprendizagem de todos no ensino regular.

Por fim, para atender às exigências de uma prática pedagógica inclusiva, os princípios do DUA podem contribuir para suprir necessidades formativas de professores quanto às intenções e as práticas para a inclusão de modo a subsidiar o planejamento docente à metodologia que agreguem recursos e estratégias pedagógicas, conseqüentemente o acesso à aprendizagem pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas - **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Tecnologia na educação: impasses e perspectivas. In: **VI Encontro da UFIP**, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8889986-Tecnologia-na-educacao-impasses-e-perspectivas.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ALVES, Rosima Pires; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. In: **Anais Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/184/118>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (p. 9-23).

AURÉLIO. **Significado de tecnologia**. Dicionário Aurélio, 2016, *on-line*. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/tecnologia>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p.109-118)

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. In: **Assistiva – Tecnologia e Educação**. Porto Alegre: CEDI, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 16. jan. 2016

BERSCH, Rita. **O papel das TIC acessíveis para a educação inclusiva das Pessoas com Deficiência**. In: Evento Itu, Assistiva/Tecnologia e Educação, 2014. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Regional-Presence/Americas/Documents/EVENTS/2014/1112-BR-Accssblty/2.2_PPT_Rita%20Bersch%20TICs%20Ed%20inclusiva%20.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; SOUZA, Carla Peres. A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior à distância. In: **ESUS 2014 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior à distância**, Florianópolis, ago/2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128036.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1990a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, realizada e aprovada em 2006 pela ONU. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172**, que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, que Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: MEC, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 08/2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Parecer 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Página *on-line*: CNPq, 2016a. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Página *on-line*: Capes, 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 17**, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: Diário Oficial da União, 2009c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf>>. Acesso em: 22 jul.2016.

BRASIL. **Recursos da internet para educação: WebQuest**. Brasília: MEC, 2015c. Disponível: <<http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001**, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2006**, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CEP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2012**, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid.>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº. 04/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. In: **Revista Ozarfaxinars**, n. 8, ago/2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9432/1/Carvalho-2009_Maio.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CARVALHO, Irene Melo. **O ensino por unidades didáticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

CARVALHO, Irene Melo. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2012. (p. 77-84)

CAST. **Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem**. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução). Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, mai/ago, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2338/1111>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

CORREIA, Secundino; CORREIA, Patrícia. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, Secundino; CORREIA, Patrícia. **Educação Especial - Diferenciação do Conceito à Prática**. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50)

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Berenice. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DANTAS, Aleksandre Saraiva. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. In: **Revista Holos**, ano 21, maio/2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DOGDE, Bernie. **WebQuest**: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Universidade Federal de São Carlos, 1996. Disponível em: <http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento: sim e não**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. IN: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

FREITAS, Renival Vieira de; LIMA, Magneide Santos. **As Novas Tecnologias na Educação: Desafios atuais para a prática docente**. Faccional/anais, 2015. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO-DESAFIOS-ATUAIS-PARA-A-PRATICA-DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. FDE: Idéias, n. 8, 1990.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064>>. Acesso em 16. jan. 2016

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. 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: 14 jan. 2016.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Alfabetização científica, tecnológica ou científico-tecnológica?. **Revista Paideia**, 2002. (p. 38-48). Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1328/899>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 37/3, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARINHO, Simão Pedro. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica: o que pensam alunos de licenciaturas**. Belo Horizonte: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828101647.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-ago, 2010. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática**. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORRISON, Henry Clay. **The practice of teaching in the secondary school**. Chicago: The University OF Chicago Press, 1931.

MOURA, Manoel Oriosvaldo A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti, BEHAR, Patrícia Alejandra. Avaliação de Objetos de Aprendizagem. In: **Congresso Ibero-americano de Informática Educativa**. Santiago/Chile, 2010. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento18.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III). Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PARANÁ. **Processo Nº. 019/2015** - COPPG, resubmissão do processo 051-14-Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN). Aprovado pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR em 07/05/2015. Londrina: UTFPR/PPGEN, 2015. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/regulamentos/regulamento-ppgen/view>>. Acesso em: 12 Jan. 2016.

PARANÁ/UENP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cornélio Procópio, PR, 2011.

PARANÁ/UTFPR. **Regulamento de Cursos de extensão**. Curitiba: Conselho Diretor, 2003. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/leis-e-regulamentos/Regulamento_Extenso.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Por uma Formação Docente Profissional e Humanizada. In: **Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação: produção do conhecimento em Educação: tensões da/na escola homogênea/singular?** Campinas, PUC-Campinas, 09 a 11nov.2015, p. 186-95. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>> . Acesso em: 23 abr. 2016.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia. (Org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. In: Marília: Oficina Universitária – Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v4_colecao_poker_navega_petitto_2012-pcg.pdf#page=13>. Acesso em: 16. jan. 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza Prais. **WebQuest – DUA**. Londrina: UTFPR, jan/2016. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/webquestdua/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov. 2015, v. 2. (ISSN 1984.2015). Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; REIS, Juliana Irani Villanueva dos Reis; DUTRA, Alessandra. O uso das TICs no atual contexto educacional: formação docente frente às novas tecnologias. In: **Revista Tecnologias na Educação**, ano 7, n. 13, dez/2015. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/12/Art12-vol13-dez2015.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. In: **Revista Polyphonia**, 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. 2016.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação: conceitos básicos**. out., 2008. Disponível em: <http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural**. Rev. Brasileira de Educação Especial, vol.17, n.1, Marília, jan/abril. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006> > Acesso em: 12 jan. 2016.

SAITO, Daniela Satomi; ULBRICHT, Vânia Ribas. Learning Managent Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality. In: **V IEEE Latin America Transactions**, v.10, n. 5, set/2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/285739220/Learning-Managent-Systems-and-Face-to-Face-Teaching-in-Bilingual-Modality#scribd>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lúgia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. In: **Revista da Educação Especial - Inclusão**, out/2005. (p.7-17). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (p.77-82)

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.4, n.40, jan./abr. 2009.

SILVA, Aline Maria. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Lívia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores**. Inhumas: UEG/REVELI, v. 3, n.1, março, 2011. (p. 07-17). Disponível em:

<http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: **Educação on-line**, 2002. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:exclusao-do-publico-inclusao-do-privado-a-terceirizacao-dos-servicos-na-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SILVA, Solange Cristina da *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na educação a

distância/CEAD/UEDESC. In: **ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Belém/PA, jun/2013. Disponível em:

<<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT4/114280.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas**. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

TURRA, Clódia Maria Godoy *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Ladermos Libertad-1, 2000.

VITALIANO, Celia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Celia Regina. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto educacional – Unidade Didática - “Formação de professores para inclusão: planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem”

APÊNDICE B: Cronograma do curso de extensão “Formação de professores para inclusão: planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem”

APÊNDICE A: Produto educacional – Unidade Didática - “Formação de professores para inclusão: planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem”



APÊNDICE B – Cronograma do curso de extensão “Formação de professores para inclusão: planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem”

CURSO DE EXTENSÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

| ANO: 2015/2016 | | | |
|-------------------------------|---------------|--|--|
| Data | Carga horária | Local | Conteúdo |
| 01 a 11/12/2015 | | UTFPR/CP | Inscrições |
| 14/12/2015 e 18/12/2015 | 4h | Via e-mail dos participantes | Criando inicial de curso enviar convites de curso, questionário - perfil dos participantes (dados pessoais, idade, sexo e nível, expectativas do curso, motivos e interesses), e questionário - avaliação inicial do curso (teste de perfil de trabalho) |
| 06/02/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 1: Educação Inclusiva - aspectos legais |
| — | 4h | Não presencial | Letras de texto - conceitos e definições de inclusão educacional |
| 13/02/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 2: Educação Inclusiva - conceitos e definição |
| — | 1h | Atividade on line Google Docs | "20 mitos e verdades" - esclarecimento de dúvidas para inclusão |
| — | 2h | Atividade on line Grupo no WhatsApp ou Facebook | Perguntas atuais: Dúvidas para inclusão educacional |
| 20/02/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 3: Organização da atividade de ensino para inclusão - Planejamento |
| 27/02/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 4: Organização da atividade de ensino para inclusão - Princípios do Desenho Universal de Aprendizagem |
| — | 4h | Atividade on line WIKIQUEST | Desenho Universal para a aprendizagem e o planejamento docente |
| — | 4h | Atividade on line PODCAST | Texto em áudio de inclusão: reflexões individuais |
| 05/03/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 5: Atividades subsidiadas pelo Desenho Universal de Aprendizagem - procedimentos pedagógicos para inclusão de alunos com NEE |
| 12/03/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 6: Atividades subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem - Planejamento de atividades pedagógicas inclusivas, atividade prática em grupos: selecionar conteúdo e objetivos relacionados a uma turma na Educação Básica, propor atividade(s) que considere(m) os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem |
| — | 8h | Atividade prática em grupo (auto-ponderado) | Pergunta, seleção de materiais e recursos utilizados e planejamento de aula com at(s) atividade(s) elaborada(s). |
| 19/03/2016 | 4h | Presencial Sala de aula - UTFPR/CP | Encontro 7 - final: Apresentação e apreciação das propostas, Avaliação final de curso. |
| Total: | 60h | | |

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

* Informações importantes:

Total de vagas: 30

Carga horária: 60 horas

Período de realização: fevereiro e março de 2016

Encontros presenciais aos sábados (horário: 8h

às 12h) + Atividades não presenciais e on line

Inscrições: 01 a 11/12/2015 na UENP/CCP com

a Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Jacqueline Lidiane de Souza Prais
 Pedagoga, Especialista em Educação Especial Inclusiva
 e Políticas Públicas para a Educação
 Mestranda - UTFPR/LD - PPGEN

Apoio:

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
 Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN do Campus Londrina.

ANEXOS

ANEXO A: Autorização para realização de pesquisa

ANEXO B: Certificado de organização e de ministrante do curso de extensão

ANEXO A: Autorização para realização de pesquisa



Ministério da Educação
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Campus Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas,
 Sociais e da Natureza - PPGEN

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada (o) Diretor (a)/ Coordenador(a)

Vimos por meio deste, solicitar **autorização** para realizar uma pesquisa, já relatada oralmente, que se inclui no âmbito de nosso estudo relativo à dissertação com o tema: "Formação de professores para inclusão".

Esta pesquisa consistirá de contato com os estudantes, sondagem dos interessados e inscrição no curso de extensão para que possamos disponibilizar questionários e/ou outros materiais. Em seguida, um grupo de alunos 20 a 30 estudantes do curso de Pedagogia (vespertino e noturno) participarão de uma ação didática formativa para o planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do desenho universal para a aprendizagem. Consistirá em encontros presenciais e não presenciais nos meses de fevereiro e março de 2016, aos sábados das 8h às 12h, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio, totalizando 60 horas de atividades.

Solicitamos que o nome da instituição de ensino possa ser citado, pois se trata de uma pesquisa articulada ao Mestrado Profissional que visa contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica do professor/pesquisador. Por sua vez, será assegurado aos participantes o direito ao caráter confidencial e sigiloso das informações fornecidas durante a pesquisa. Esclarecemos que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.

A pesquisa será desenvolvida por Jacqueline Lidiane de Souza Prais signatário(a) deste e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Londrina, sob orientação do Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e/ou informações que considere necessários.

Agradecemos, desde já, sua colaboração.

Comélio Procópio, 19... de... 2015

Assinatura da Diretora - Universidade Estadual do Norte do Paraná
 Cornélio Procópio

Coordenadora do curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná –
 Campus de Cornélio Procópio

J. Prais
 Assinatura do (a) cursista

ANEXO B: Certificado de organização e de ministrante do curso de extensão



República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Câmpus Cornélio Procópio
Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
Departamento de Extensão

CERTIFICADO

Certificamos que **JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS** organizou e ministrou o Projeto de Extensão: "*Curso de Extensão - Formação de Professores para Inclusão: Planejamento de Atividades Pedagógicas a partir dos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem*", realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio, entre 14 de dezembro de 2015 e 19 de março de 2016, com carga horária total de 60 horas, entre encontros presenciais e atividades à distância.

Cornélio Procópio, 29 de março de 2016.

Prof. Eurico Pedroso de Almeida Júnior
**Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias
do Câmpus Cornélio Procópio**