

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Mayra Pereira Silva

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM E SEM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA
DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Taubaté – SP

2024

Mayra Pereira Silva

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM E SEM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA
DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação de pesquisa apresentada como exame de defesa, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sócio-Cultural

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Coorientadora: Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira

Taubaté – SP

2024

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S586p Silva, Mayra Pereira

Práticas inclusivas para alunos com e sem Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem / Mayra Pereira Silva. -- 2024.
123 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Desenho Universal para Aprendizagem. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação Básica.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós- graduação em em Educação. II. Título.

CDD – 370

Mayra Pereira Silva

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM E SEM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA
DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação de pesquisa apresentada como exame de defesa, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade sócio-cultural

Orientador: Profa. Dra. Suelene R. Donola Mendonça

Coorientadora: Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedicado à minha família, que tanto me apoiou, nos momentos felizes e tristes, e que fizeram com que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por sua infinita bondade e me dá a força necessária para que eu chegasse até aqui.

À minha família, em especial meu marido Bruno e minha filha Marina, que são minha força diária e molas propulsoras para seguir adiante em meio as dificuldades. Obrigada por toda paciência, ajuda e companheirismo. Eu amo vocês!

Às amigas feitas durante este árduo caminho percorrido no Mestrado, em especial ao meu querido amigo Matheus Bativa, que ajudou e ouviu minhas lamentações, além de incentivar e inspirar a fazer o meu melhor sempre.

Aos grupos de pesquisa em Desenho Universal para Aprendizagem (GPDUA) e Grupo de estudos em Pesquisa Colaborativa Educacional (GPCed) que fomentaram as mais diversas e ricas discussões acerca do campo educacional científico e que ajudaram em minha transformação profissional e pessoal enquanto educadora.

Às minhas queridas orientadoras, Profas. Dras. Suelene Regina Donola Mendonça e Mércia Aparecida da Cunha Oliveira que me guiaram com maestria para que este trabalho caminhasse. Sem ajuda seria impossível. Minha profunda admiração, respeito e gratidão por todas as orientações e principalmente pela paciência e amizade. Gratidão por todas as mensagens respondidas, pelos puxões de orelha quando necessários, pela compreensão, atenção e acolhimento quando mais precisei.

Por fim, agradeço aos membros da banca avaliadora, pela dedicação na leitura, avaliação e arguições do meu trabalho. Suas contribuições foram inestimáveis para o meu crescimento acadêmico e profissional. Agradeço também pelas críticas construtivas, sugestões e orientações, que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Obrigada por todo apoio e por compartilhar tanto conhecimento durante este processo.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 97).

RESUMO

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural, da Área de Concentração Formação Docente para a Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté inserido na área das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisas em Desenho Universal para Aprendizagem (GPDU), Formação Docente e Diversidade da Universidade de Taubaté. A partir deste estudo, foi desenvolvido um produto técnico educacional na plataforma YouTube, sob a forma de videoaulas formativas com foco na temática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por docentes do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola particular, em que se encontra matriculado um estudante com TEA e verificar a possível convergência dessas práticas com os princípios DUA. O método empregado neste estudo foi fundamentado na pesquisa de desenvolvimento, também conhecida como Design Based Research (DBR). No contexto educacional, esse método busca compreender os problemas do cotidiano e implementar soluções voltadas para a aplicação prática. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação não participativa, um questionário online com os profissionais participantes, além de entrevista semiestruturada. O estudo contou com a participação de um estudante com TEA e cinco profissionais da instituição escolar que atuam diretamente com o estudante, totalizando seis participantes. Destes, quatro eram docentes, além da coordenação pedagógica da instituição. Como resultados, a pesquisa revelou condições que influenciam positivamente e que representam obstáculos para o trabalho pedagógico, dentre eles, a necessidade de uma formação embasada nas demandas reais do cotidiano pedagógico e a importância do trabalho colaborativo entre a equipe escolar. No que diz respeito ao DUA, ainda que os docentes não estivessem completamente cientes, essa abordagem se manifestou continuamente na prática escolar. No contexto deste estudo, o DUA destacou-se como uma importante ferramenta para minimização de adaptações curriculares, uma vez que sua abordagem prioriza a diversificação de estratégias para todos os estudantes desde o princípio do planejamento curricular. Verificou-se que as práticas empregadas ao estudante com TEA poderiam inclusive ser direcionadas ao público sem deficiência beneficiando à aprendizagem a todos os outros estudantes. Espera-se que este estudo contribua para práticas docentes, e amplie as discussões acerca dos paradigmas da inclusão em articulação à aplicabilidade do DUA nas salas de aulas em busca de um ensino mais equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Universal para Aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Educação Básica.

ABSTRACT

This work is part of the Inclusion and Sociocultural Diversity Research Line, within the Concentration Area of Teacher Education for Basic Education of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté, inserted in the field of analysis and research developed in the Research Group on Universal Design for Learning (GPDU), Teacher Education, and Diversity at the University of Taubaté. Based on this study, a technical educational product was developed on the YouTube platform, in the form of formative video lessons focusing on the theme of Universal Design for Learning (UDL). The qualitative research aimed to analyze the pedagogical practices used by teachers of the 1st year of Elementary School in a private school, where a student with ASD is enrolled, and to verify the possible convergence of these practices with UDL principles. The method employed in this study was based on development research, also known as Design-Based Research (DBR). In the educational context, this method seeks to understand everyday problems and implement solutions geared towards practical application. For this purpose, non-participatory observation, an online questionnaire with participating professionals, and semi-structured interviews were used as data collection instruments. The study involved a student with ASD and five professionals from the school institution who work directly with the student, totaling six participants. Of these, four were teachers, in addition to the pedagogical coordination of the institution. As results, the research revealed conditions that positively influence and represent obstacles to pedagogical work, including the need for training based on the real demands of pedagogical daily life and the importance of collaborative work among the school staff. Regarding UDL, even though the teachers were not completely aware, this approach was continuously manifested in school practice. In the context of this study, UDL stood out as an important tool for minimizing curriculum adaptations, as its approach prioritizes the diversification of strategies for all students from the beginning of the curriculum planning. It was found that the practices employed with the student with ASD could even be directed to the non-disabled public, benefiting the learning of all other students. It is hoped that this study will contribute to teaching practices and broaden discussions about inclusion paradigms in articulation with the applicability of UDL in classrooms, aiming for more equitable teaching.

KEYWORDS: Universal Design for Learning. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Princípios do DUA	43
Figura 2 - Pergunta 1 de pesquisa de satisfação	54
Figura 3 - Pergunta 2 de pesquisa de satisfação	54
Figura 4 - Pergunta 3 de pesquisa de satisfação	54
Figura 5 - Pergunta 4 de pesquisa de satisfação	54
Figura 6 - Pergunta 5 de pesquisa de satisfação	55
Figura 7 - Pergunta 6 de pesquisa de satisfação	56
Figura 8 - Pergunta 7 de pesquisa de satisfação	56
Figura 9 – Exemplo de atividade desenvolvida em sala de aula	56
Figura 10 – Exemplo de atividade desenvolvida em sala de aula para engajar os estudantes	75
Figura 11 – Painel da Rotina	94
Figura 12 – Apoio Visual	96
Figura 13 – Apoio visual nas tarefas	96
Figura 14 – Chaveiro de Apoio Visual	96
Figura 15 – Alfabeto com letras móveis	97
Figura 16 – Alfabeto concreto: princípio da representação	98
Figura 17 – Teatro de sombras	98
Figura 18 – Personagens de papel	99
Figura 19 – Ação e expressão com fantoches	99
Figura 20 – Musicalização em aula	99
Figura 21 – Expressando emoções	100
Figura 22 – Dramatizando um debate cultural	100
Figura 23 - Autorregulações	101

Figura 24 – Flexibilizações	101
Figura 25 – Autorregulação com bola de pilates	102
Figura 26 – Avaliação por meio de jogos	102
Figura 27 – Apoio de mesa com tecnologia assistiva	103

QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	28
Quadro 2 – Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES	29
Quadro 3 – Trabalhos Analisados	30
Quadro 4 – Etapas da Pesquisa Desenvolvimento (DBR).	53
Quadro 5 - Quantidade de horas destinadas à observação não-participativa na instituição participante da pesquisa.	62
Quadro 6 – Apresentação dos dados Sociodemográficos dos participantes	68

LISTA DE SIGLAS

- DUA - Desenho Universal para Aprendizagem
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- ABA – Analysis Behavior Applied
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- NEE – Necessidade Educacionais Especiais
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- PEI - Plano de Ensino Individualizado
- CF - Constituição Federal
- HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletiva
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Humana

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	23
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Problema	24
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo Geral	25
1.4.2 Objetivos Específicos	25
1.5 Organização do Trabalho	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
<i>Introdução ao capítulo</i>	
2.1 Panorama das pesquisas correlatas	27
2.1.1 Resultados e Discussão	
2.2 Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Escolar e Formação Docente	35
2.3 Breve Histórico das Políticas Educacionais Brasileiras na Perspectiva Inclusiva	40
2.4 Fundamentos do DUA: Contribuições apoiadas em Vigotski e Estudos da Neurociência para a Prática Educacional	42
2.5 O currículo escolar na perspectiva do DUA	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 Participantes	56
3.2 Instrumentos de pesquisa	57
3.3 Procedimentos para Coleta de informações (dados)	59
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	63
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
4.1 Apresentação dos participantes da pesquisa	66
4.2 Categorias de Análise	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

APÊNDICE A – Questionário online

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista Professores

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista Diretora

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista Coordenadora

APÊNDICE E – Produto Técnico Educacional

ANEXO I – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa Humana

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Este memorial tem intenção de resgatar memórias e transpassar as experiências vividas para uma contínua autorreflexão sobre a prática. Segundo Prado e Soligo (2005, p. 6) “O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”.

Estes acontecimentos derivam-se de uma vida na profissão de educadora em que venho desempenhando nos últimos anos com muita dedicação e carinho. E é exatamente sobre estes acontecimentos memoráveis, que serão narrados a seguir, que contribuirão para o aperfeiçoamento de minha trajetória profissional.

Minha experiência com a Educação e talvez do fato de querer ser professora, veio de uma experiência diria um tanto traumática dos tempos de escola. Quando ingressei na Educação Infantil, fui matriculada em uma escola bem pequena, sem muitos recursos, uma escola periférica “bairrista” na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, quando tinha 3 anos de idade. Meus pais sempre ofereciam livros, papéis, canetas, dentre outros recursos para que eu pudesse brincar. Quando cheguei à escola, pelos relatos de meus pais, já estava familiarizada com os lápis, tinha coordenação motora fina desenvolvida para escrita e algumas habilidades esperadas só com o fim da Educação Infantil.

Mas infelizmente durante este período sofri algumas violências emocionais por parte da professora que ali supostamente deveria me acolher e oferecer suporte. Meus pais relatam que sempre chorava muito ao ir para a escola, que não me sentia segura e que não queria que eles fossem embora ao me deixar lá. Não lembro de detalhes sobre a fisionomia desta professora, mas me recordo que ela gritava muito e não tinha paciência com as crianças.

Como era uma criança que já havia adquirido algumas habilidades não esperadas para o estágio de desenvolvimento que me encontrava, eu era considerada ansiosa e nas palavras desta professora em uma reunião de pais, “muito inteligente, mas que precisava saber esperar e ter paciência com as coisas”, o que só confirma uma atitude completamente esperada e normal para uma criança de apenas 4 anos de idade.

Ao longo do ano desde o primeiro dia de aula eu ainda continuava me sentindo desconfortável e insegura para ir à escola e pedia para que meus pais não me levassem, mas não contava o porquê. Certo dia, me lembro da professora nos pedir para que fizéssemos um desenho com uma paisagem e que nela desenhássemos animais selvagens, e que ao fim da tarefa colocássemos nossos nomes. Eu tinha apenas 4 anos, mas me lembro exatamente do desenho,

era uma paisagem e nela desenhei um elefante, mas esqueci de escrever meu nome. Fui a primeira a terminar o desenho e então levei até a professora dizendo que já tinha acabado. Ela foi bem ríspida nessa hora e disse que havia faltado meu nome e que era para eu voltar para a cadeira e terminar. Depois de fazer o que havia faltado, e foi bem rápido, retornei à mesa da professora com o desenho e de modo abrupto e violento, fui pega pela orelha e levada até um quarto escuro que provavelmente estava em obra na escola, pois recordo-me que havia entulhos e muita poeira e sujeira. Neste momento não me lembro mais o que a professora me falava, mas chorava muito e sentia muito medo de estar ali sozinha. Aqueles minutos pareciam uma eternidade, e como um apagão na memória, só me lembro quando já estava em casa e que não contei para ninguém o que havia acontecido.

Este infeliz acontecimento aconteceu há 28 anos atrás, e depois disso fui transferida de escola e finalmente tive ótimas experiências, fui amada, acolhida e auxiliada sempre que preciso. Me sentia bem ao ir para escola, gostava da minha professora, lá aprendi a ler e foi um tempo muito significativo da infância.

Acredito que o motivo pelo qual eu tenha escolhido ser professora tenha relação com este fato de minha vida. E muitas das minhas práticas docentes, se permeiam na história que vivi, tentando fazer diferente nas experiências negativas e articulando os saberes científicos na busca de práticas exitosas e significativas para meus alunos. O que corrobora com o que Tardif (2013), aponta ao relacionar os saberes docentes aos saberes experienciais.

Embora ainda muito pequena, já tinha noção que aquilo que aconteceu comigo foi errado e com os exemplos posteriores de bons professores isso só se confirmou. Tardif (2000 p. 216) aponta que:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Isso nos demonstra o quanto as experiências vivenciadas podem influenciar em nossas ações, e no campo profissional não seria diferente. A construção da identidade profissional que gostaríamos de moldar, está intrinsecamente ligada ao que nos foi apresentado no passado e às experiências cotidianas que o tempo nos oferece.

Eu queria ser o exemplo bom de um professor e jamais marcar uma vida como aquela pessoa marcou a minha. Eu gostava muito de brincar como se estivesse na escola, de ser professora, sempre estava escrevendo e fingindo ensinar quem ali estivesse.

No ano de 2009, ainda no Rio de Janeiro, prestei vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e optei pelo curso de Pedagogia. Passei de primeira, mas no decorrer dos semestres e aulas ainda tinha dúvidas para saber se era isso o que queria para minha vida.

Durante o período da graduação, concluí todos os estágios, requisitos obrigatórios, e realizei também alguns não solicitados, porém, remunerados. Com tal experiência, por durante dois anos tive a oportunidade de aprofundar e ampliar os conhecimentos, principalmente nas práticas pedagógicas da aprendizagem e educação especial em algumas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

A partir do movimento da inclusão que foi ganhando força amparado pelas legislações vigentes, a rede municipal do Rio de Janeiro, em busca de melhoria no atendimento educacional especializado (AEE), implementava uma nova função, onde a prefeitura contratava os estudantes de licenciatura para acompanhar o dia a dia dos alunos considerados com necessidades especiais ou com alguma deficiência (Brasil, 2008; 2011 *apud* Cunha *et al.* 2012, p. 3)

Como salientam Cunha *et al.* (2012), a função do mediador¹ é similar ao do professor itinerante, e consiste em oferecer suporte ao professor que recebe alunos com necessidades educacionais específicas em sala de aula, e assim, auxiliá-lo no que for preciso, desde elaboração de materiais ao acompanhamento das atividades, para favorecer a inclusão junto aos demais da escola.

Tive então a oportunidade de estagiar ocupando esta função enquanto estava na graduação e foi a partir desta experiência que tive certeza de minha paixão pela educação especial.

O estudante o qual era responsável, era diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e estava na educação Infantil. A professora tinha experiência na rede de ensino, mas era seu primeiro aluno autista e que demandava muita atenção e preparo. Ele fugia da sala a cada meia hora, era não verbal, usava fraldas e não tinha ainda nenhuma linguagem funcional para

¹ De acordo com Glat & Pletsch (2011) *apud* Cunha *et al.* (2012, p. 3) “esta denominação não está regulamentada em qualquer documento oficial e outras redes adotam diferentes denominações para se referirem a profissionais que exercem função semelhante”.

nos comunicarmos. Diante dessa situação, podemos observar a complexidade da profissão docente em relação às condições de trabalho. A falta de suporte na formação, do Estado e da própria instituição culminaram em grandes barreiras no acesso ao currículo para todos os estudantes.

Diria que esta experiência vivenciada foi muito importante para minha iniciação na carreira como profissional da Educação pois mostrou-me o que estava por vir, as dificuldades inerentes da profissão e como aponta Gatti *et al.* (2019, p. 37):

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas.

Este foi o momento divisor de águas na minha carreira, pois foi ali que decidi que ser professora era um ideal na minha vida. Foi o momento propulsor e que me impulsionou a me aprofundar na Educação Especial e especialmente no autismo.

Ao longo dos anos com o decorrer da conclusão da graduação, fui trabalhando como professora regente em escolas particulares na cidade do RJ, e em paralelo, fazendo cursos de extensão e aperfeiçoamento na área da educação inclusiva. Em um determinado momento da carreira senti a necessidade de alçar novos voos e mudar um pouco o campo de estudo. Comecei a lecionar em uma escola particular no segmento do Ensino Fundamental I, onde pude alfabetizá-los e construir uma aprendizagem significativa, pois segundo Tardif (2000, p. 238) “[...] a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática”.

Minha identidade profissional, como ressalta Marcelo (2009) foi se constituindo à medida que fui ganhando experiência. Foi um ano cheio de desafios e aprendizados mútuos, pude aprender em demasia e por meio dos saberes experienciais conforme Tardif (2000) fui descobrindo caminhos e construindo meu Eu profissional. Ali me apaixonei pela alfabetização e todo o processo de desenvolvimento da criança nesta fase em anos iniciais.

Por este motivo, senti maior necessidade de aperfeiçoamento na área em que trabalhava e de realizar mais pesquisas com relação à área de aprendizagem e práticas pedagógicas no geral. Pesquisei por algumas especializações e então cursei Psicopedagogia Clínica e

Institucional, pois era uma área que continha estudos que me auxiliariam no trabalho cotidiano. Escolhi a especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes no RJ e a concluí em exatos 12 meses no ano de 2015. Posteriormente fiz uma complementação da parte clínica com duração de 9 meses na mesma instituição, que me concedeu a habilitação para atuar no segmento clínico da profissão, que consiste nas clínicas de reabilitação neurológica e de aprendizagem. A especialização permitiu-me a oportunidade de aprender com os problemas mais ocorrentes em sala de aula, principalmente os do processo de ensino e aprendizagem.

Esta especialização me deu a certeza de que todo indivíduo é capaz de aprender. Nós, professores, apenas mediamos este aprendizado fazendo com que os saberes sejam adquiridos de diversas formas, para que cada sujeito aprenda de acordo com suas especificidades, o que só reforça o direito de uma Educação inclusiva, que valoriza as potencialidades e que oferece equidade. Nesta linha de pensamento, Rego (2014) aponta sobre as concepções de Vigotski onde a construção desses significados e aprendizados por meio do ambiente, favorecem o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Como Nóvoa (2022) aponta, o fracasso escolar e as dificuldades na aprendizagem são em sua maioria problemas oriundos de um sistema que falha já há bastante tempo, além é claro, da desigualdade social gigantesca e políticas públicas que não financiam a educação como deveria ser.

Nóvoa (2022) aponta que o período da pandemia de covid-19 nos trouxe a certeza iminente de mudanças deste sistema escolar falho. A escola segundo o autor, já revelava fortes indícios de que não ia bem e que não conseguia atender as necessidades de cada aluno. Com a pandemia este modelo precisa ser reinventado em questão de meses, algo jamais visto em 150 anos! O que nos mostra a possibilidade de mudança e transformação desse modelo de educação vivido. As crianças tiveram um déficit muito significativo e perderam muito no que se refere a aprendizagem no tempo certo, um tempo que não volta mais, só se remenda.

Com essa concepção, escolhi direcionar minha carreira como professora para atuar efetivamente como psicopedagoga em uma clínica de reabilitação neurológica na cidade de Curitiba, estado do Paraná, por onde vivi nos 2 últimos anos.

Por essa razão, decidi aprofundar meus estudos e o Mestrado me pareceu uma excelente escolha para esse propósito. Neste momento, encontro-me em uma fase de estabilização, conforme discutido por Huberman (1999), na qual me sinto confiante para explorar novos horizontes, embora ainda esteja em processo de construção da minha identidade profissional.

Este período representa um marco significativo em minha carreira, e sou profundamente grato(a) por esta oportunidade.

Acredito firmemente que todo professor deveria considerar cursar o mestrado, pois é fundamental compreender que ninguém alcança grandes realizações sozinho. Esta experiência possibilitou-me refletir de forma marcante sobre como o DUA ressignificou minha prática docente. O grande impacto deixado por este estudo enquanto profissional e acadêmica foi a percepção de que explorar possibilidades e recursos de aprendizagem desde o princípio ao se planejar uma aula deve ser a premissa de todo docente! Este trabalho demonstrou que vale a pena investir na variabilidade no ensino, pois assim possibilitaremos maiores chances de que os estudantes aprendam, não sendo preciso recorrer frequentemente às diferenciações curriculares.

As amplas reflexões proporcionadas pelo mestrado, os debates enriquecedores entre os grupos de estudo e a imersão no contexto do DUA não apenas transformaram minha prática profissional, mas também expandiram minha percepção sobre o potencial de cada estudante e os variados caminhos para aprendizagem. As estratégias educacionais embasadas nos princípios do DUA não apenas se mostraram como ferramentas pedagógicas, mas sim como um compromisso ético com a equidade educacional.

As contribuições provenientes dos estudos sobre o DUA foram fundamentais para ampliar meus horizontes e desafiar paradigmas. Além disso, trouxeram à tona a percepção de como o modelo educacional atual pode ser excludente, ao negligenciar ou marginalizar as diferenças individuais, criando barreiras para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Independentemente de um diagnóstico ou estereótipo da deficiência, reconhecer o quão variável são os seres humanos pode ser o pontapé inicial da abertura de olhos para uma educação mais inclusiva e o DUA pode ser uma alternativa de ferramenta para a sala de aula.

Assim, os estudos sobre o DUA me levaram a compreender a importância de reconhecer a diversidade e a pluralidade presentes na sala de aula. A valorização da heterogeneidade emerge como um pilar essencial para uma prática educacional mais inclusiva e de qualidade em minha atuação como educadora.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta temática foi construída a partir dos interesses profissionais, pessoais e acadêmicos desta pesquisadora, pois diante das experiências vivenciadas, tornou-se claro e iminente a busca por saberes e elementos constituintes da prática docente que possam auxiliar profissionais da educação que lidam diariamente com a heterogeneidade de estudantes em sala de aula.

É comum percebermos as dificuldades que os professores enfrentam ao lidar com os desafios diários do ambiente escolar. Estas dificuldades podem surgir da grande diversidade presente na escola, bem como das particularidades individuais que cada ser humano carrega consigo. Pesquisas apontam que estes profissionais chegam à sala de aula sem suporte necessário, e com lacunas em sua formação inicial e específica para lidar com as adversidades e isto reflete na qualidade de ensino oferecido (Orsati, 2013; Nóvoa, 2022).

Guebert (2010) ressalta que o conceito de Educação Especial e o olhar diferenciado para tal segmento teve início na Europa em meados do século XX. Passou-se então a discutir a necessidade educacional que este público demandava, o que desencadeou a oferta de distintas abordagens e linhas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a escola assume protagonismo no processo de inclusão de alunos com deficiência. No Brasil, a devida atenção que este segmento necessitava, começou a se fortalecer e ampliar seus espaços a partir da década de 1990 com a Declaração de Salamanca de 1994 como exemplo, a qual instituiu-se a garantia de oportunidades e igualdade entre todos, independentemente de condição educativa especial (Guebert, 2010).

A partir dos anos 2000, o cenário da educação especial na perspectiva inclusiva vai se modificando e se aprimorando. O conceito de integração previsto nos documentos normativos brasileiros relativos a esta modalidade passa a ser ultrapassado, pois seu sentido seria apenas em inserir os indivíduos com necessidades especiais e não em oferecer um ensino equitativo. (Guebert, 2010).

Nesta perspectiva da educação especial inclusiva, surgem então diversos documentos legais referente ao subsídio de direitos deste público (Brasil, 1988; 2001; 2008; 2009; 2015; *apud* Zerbato e Mendes, 2018). Afirmando a potencial capacidade desses cidadãos, em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, faz alguns apontamentos sobre possíveis ações na educação inclusiva para garantir o pleno acesso ao currículo e mais condições de igualdade.

Diante dos desafios encontrados no processo da inclusão escolar, Zerbato (2018) destaca um movimento nos Estados Unidos em 1999 chamado Desenho Universal para Aprendizagem, que, originou-se inicialmente pelo segmento da arquitetura com o pressuposto da acessibilidade a todos, tanto em espaço físico como em serviços ou soluções educacionais, a fim de minimizar as barreiras para aprendizagem.

Segundo CAST² (2011) os preceitos do DUA possibilitam beneficiar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, pois esta abordagem visa utilizar distintos recursos e estratégias sobre um determinado conteúdo, o que aumentaria as chances de aprendizado dos indivíduos.

Considerando os avanços e ainda os desafios vivenciados na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, essa pesquisa busca compreender estes saberes, por vezes ocultados na correria do dia a dia dos professores, que por sua vez são cada vez mais relevantes e necessários. O compartilhamento de informações das práticas entre os pares faz-se fundamental para progredirmos no âmbito de uma Educação mais universalizada e que minimize barreiras de aprendizagem.

A pesquisa tem como escopo analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do 1º ano do EF de uma escola particular, onde encontra-se matriculado um estudante com TEA, e verificar a possível convergência dessas práticas com os princípios do DUA.

No intuito de alcançar esse objetivo, empregou-se uma abordagem que envolveu observações não-participativas, questionário online e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, procedeu-se à análise das práticas pedagógicas adotadas pela instituição escolar como um todo, com enfoque às estratégias implementadas no contexto do estudante em questão. O propósito central dessa análise foi evidenciar a possibilidade de alinhar essas estratégias aos princípios fundamentais do DUA. A hipótese, que se confirmou ao longo do estudo, é que, mesmo na ausência do conhecimento sobre a abordagem, os docentes incorporaram os princípios do DUA em suas práticas pedagógicas, minimizando barreiras do acesso curricular.

Paralelamente às observações, foram realizadas entrevistas individuais com os participantes, buscando compreender suas perspectivas sobre questões como formação, desafios profissionais e suas práticas pedagógicas. Além disso, a fim de enriquecer as análises da pesquisa e traçar os perfis dos participantes, um questionário online foi distribuído.

² De acordo com Sebastián-Heredero (2020), o Center for Special Applied Technologies (CAST) é uma organização americana que trouxe o conceito do DUA e oferece serviços e tecnologias de apoio a sistemas educacionais mais inclusivos.

E como forma de contribuição desta pesquisa, com a coleta e análise dos dados, se desenvolveu um produto técnico-educacional que consistiu no desenvolvimento de aulas-formativas disponibilizadas na plataforma do YouTube. Nesse recurso, foram explorados os princípios essenciais do DUA além de sugestões de práticas pedagógicas, como base de apoio para acessibilidade curricular em ambientes escolares visando um ensino menos excludente.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A justificativa desta pesquisa se origina das inquietações coletivas, pessoais e acadêmicas que esta pesquisadora percebeu ao longo de sua trajetória profissional como educadora. Nessa perspectiva, Orsati (2013) destaca o consenso entre os profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, que por sua vez enfrentam dificuldades ao desempenharem seu trabalho diante das múltiplas barreiras deste processo. Essas barreiras, de acordo com Orsati, (2013); Araújo (2019) podem se originar de diversos fatores, como políticos, de formação, de recursos e de organização escolar. Como resultado, o trabalho com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)³ ainda carece significativamente de suporte e de discussões aprofundadas.

A relevância desta pesquisa é evidenciada pela necessidade de investigar e compartilhar experiências bem-sucedidas, que emergem dos desafios enfrentados no contexto escolar de maneira geral. Nesse âmbito, busca-se pela expansão de estudos que possibilitem uma educação mais inclusiva e que oportunize o acesso ao currículo escolar.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa está delimitada na área de concentração em Formação Docente para a Educação Básica, com enfoque na linha de pesquisa de Inclusão e Diversidade Sociocultural, especialmente voltada para as práticas pedagógicas direcionadas ao público com TEA.

O estudo desenvolveu-se em uma escola da rede particular de ensino, situada em uma cidade da região do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. A instituição escolar em questão abriga atualmente 150 alunos, dos quais 18 são diagnosticados com alguma deficiência, com

³ Como apontado em documento que instituiu diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), em seu quinto parágrafo definindo o termo NEE para os educandos que: apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem; àqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas e pessoas com altas habilidades/superdotação.

seu atendimento e acesso em conformidade aos decretos e leis que asseguram os direitos de pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

A instituição opera nos turnos da manhã e tarde, oferecendo opções de meio período e período integral para os estudantes, conforme suas preferências. Além disso, abrange desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha para investigar esta instituição baseou-se em dois critérios distintos e igualmente relevantes. Primeiramente, foram considerados os relatos positivos de pessoas próximas ao círculo social da pesquisadora, que compartilharam experiências favoráveis de terem seus filhos matriculados nessa escola. Além disso, a notável visibilidade da escola nas redes sociais também desempenhou um papel determinante na decisão de investigar a instituição. Ao examinar as diversas plataformas de divulgação eletrônica, tornou-se evidente que a instituição mantém avaliações positivas e é amplamente elogiada pelos residentes da cidade.

1.3 Problema

As raízes do problema investigado nesta pesquisa estão profundamente entrelaçadas com as preocupações profissionais e acadêmicas desta pesquisadora. Como já mencionado anteriormente, a disseminação e compartilhamento abrangentes do conhecimento docente são essenciais para aprimorar as práticas e elevar a qualidade do ensino.

Nessa abordagem, as interrogações ligadas ao ambiente inclusivo da escola e à aspiração por um aprimoramento do ensino estimulam uma análise de maior profundidade, resultando na identificação do cerne do problema investigado nesta pesquisa.

Dado o contexto diário de enfrentamento da inclusão escolar de um aluno com TEA surge o questionamento central: Quais práticas pedagógicas empregadas por uma escola junto a um aluno com TEA, estariam em consonância com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, e que possibilitariam uma educação mais inclusiva para todos os estudantes?

E na busca pela resposta ao que se pretende com esta pesquisa, foram delineados os objetivos que seguem abaixo.

1.4 Objetivos

Segundo Larocca, Rosso e Souza (2005, p.126) compreende-se em objetivos compreensivos “ações destinadas a interpretar uma dada realidade ou problema mais amplo”. Nesse sentido, pretende-se aqui representar os propósitos gerais e específicos que guiam esta pesquisa definindo de modo claro o que se pretende alcançar com os resultados desta investigação.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do 1º ano do EF de uma escola particular, onde encontra-se matriculado um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e verificar a possível convergência dessas práticas com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Investigar as possíveis condições que influenciam positivamente e aqueles que representam obstáculos na adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos participantes da pesquisa.
2. Realizar um levantamento das práticas pedagógicas docentes utilizadas no 1º ano do E.F na perspectiva de uma educação mais inclusiva para todos os estudantes.
3. Apresentar e relacionar os princípios do DUA às práticas pedagógicas observadas visando o suporte e acessibilidade de estudantes com ou sem deficiência.
4. Criar um canal na plataforma YouTube para disponibilizar videoaulas de formação centradas no DUA, com ênfase na inclusão de estudantes TEA.

1.5 Organização do Trabalho;

Este trabalho organizou-se da seguinte forma: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados esperados e cronograma.

A Introdução subdividiu-se em cinco subseções: problema, objetivo geral, objetivos específicos, delimitação do estudo, relevância do estudo/justificativa e organização do trabalho.

O Referencial Teórico apresentou um panorama das pesquisas recentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. Abordou

também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa, como os estudos sobre o currículo escolar, formação docente, Vigotski e sua relação com os estudos sobre o ensino de pessoas com deficiência, TEA e legislação sobre a educação na perspectiva inclusiva. A metodologia subdividiu-se em quatro subseções: participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise dos dados.

Em seguida, apresentam-se os resultados esperados, considerações finais, seguido das referências. Nos anexos e apêndices constam os instrumentos para coleta de informações elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas seções seguintes apresentamos pesquisas correlatas, possibilitando um panorama das pesquisas recentes sobre o tema estudado além das principais reflexões teóricas sobre os estudos encontrados até o presente momento em plataformas de busca digital científica.

Desta forma, buscou-se compreender e refletir sobre as pesquisas realizadas em práticas pedagógicas que abordaram o modelo de aprendizagem do DUA.

2.1 Panorama das pesquisas correlatas

Com o objetivo de sistematizar e identificar pesquisas relacionadas ao tema deste estudo, foram conduzidas investigações durante os meses de abril e maio de 2022. Durante esse período, pesquisas publicadas sem restrição de período pré-estabelecido foram avaliadas. Realizou-se uma ampla busca por estudos que explorassem publicações sobre práticas pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. Fontes como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté foram consultadas. É relevante ressaltar que a pesquisa se concentrou especificamente no contexto da Educação Básica, excluindo, conseqüentemente, estudos que abordam a Educação Superior e outros segmentos.

A seguir, serão apresentados os descritores utilizados, assim como a quantidade de resultados encontrados e selecionados em cada plataforma. Destacamos que a escolha dos descritores com o termo "Desenho Universal para Aprendizagem" baseia-se na tradução americana "Universal Design for Learning (UDL)". No contexto brasileiro, a preposição "for" pode ser traduzida de diferentes formas, como "para a", "de" e "para", o que pode resultar na exclusão de pesquisas de nossas buscas que abordaram o DUA, mas com uma tradução diferente daquela que optamos por adotar na pesquisa. Essa escolha foi feita para manter a coerência com a terminologia internacional e promover uma compreensão uniforme e clara do conceito.

Optamos por selecionar os trabalhos sem impor restrições de datas específicas, uma vez que notamos uma quantidade limitada de estudos relacionados aos descritores procurados durante a fase de busca. Em relação aos descritores "TEA", reconhecemos que o termo também pode ser referido como "Autismo" ou "Autista"; No entanto, optamos por buscar apenas trabalhos com a sigla "TEA" para refletir uma linguagem mais atualizada e estar em

consonância com o contexto de pesquisa desejado. Essa escolha busca manter a consistência terminológica e facilitar a identificação de estudos pertinentes.

No percurso de busca, na BDTD, seguimos a ordem de três descritores, sendo: "Desenho Universal para Aprendizagem", "TEA" e "Práticas Pedagógicas".

Entretanto, com esta ordem, encontrou-se apenas uma tese intitulada “Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I”, que não estava relacionada ao tema buscado (Prática Pedagógica, TEA e DUA) e, portanto, foi excluída.

Por conseguinte, decidimos omitir o descritor "TEA" e mantivemos os demais. Utilizando os descritores "Desenho Universal para Aprendizagem" e "Práticas Pedagógicas", localizamos um total de 13 estudos. Após uma análise dos títulos e resumos, sete foram pré-selecionados para uma leitura mais detalhada. Ao considerarmos a pertinência desses trabalhos em relação à proposta deste estudo - compreender a relação entre TEA, DUA e práticas pedagógicas - optamos por examinar apenas uma tese (conforme indicado no Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Descritores	Em: Todos os Campos	Por: Assunto	Selecionados após leitura de títulos e resumos
TEA e Desenho Universal para Aprendizagem	1	1	0
Desenho Universal para Aprendizagem e Práticas Pedagógicas	13	3	1

Fonte: (Autora, 2022).

No Banco de dissertações da UNITAU não foram encontrados - até o presente momento da pesquisa - estudos publicados a respeito do tema e descritores procurados.

No Portal de Periódicos da CAPES, empregamos os descritores "Desenho Universal para Aprendizagem", "TEA" e "Práticas Pedagógicas", com a inclusão de todas as palavras no campo "contém". Esse procedimento resultou em uma ampla listagem de 607 resultados, incluindo diversas obras que não se alinhavam ao tema em investigação, como o Desenho Universal para Aprendizagem no âmbito da Educação Superior, entre outros exemplos.

Para refinar a busca e focalizar em pesquisas que de fato estariam relacionadas aos termos e estudos em questão, utilizamos a busca avançada e selecionamos a opção "exato". Isso nos

proporcionou um total de 13 trabalhos. Após minuciosa leitura de cada texto, optamos por incluir 6 pesquisas para análise nesta etapa (conforme apresentado no Quadro 2).

Quadro 2 - Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Primeira filtragem	Selecionados após leitura de títulos e resumos e/ou repetições	Selecionados após triagem final
TEA e Desenho Universal para Aprendizagem	7	2	2
Desenho Universal para Aprendizagem e Práticas Pedagógicas	6	6	4

Fonte: (Autora, 2022).

Devido à limitada quantidade de pesquisas encontradas relacionadas ao tema de busca, optou-se por avaliar os descritores de forma independente, aplicando o filtro "é exato" no campo de busca. Essa abordagem permitiu a seleção de mais 2 estudos que apresentavam relevância para este estudo. **Portanto, um total de 8 trabalhos, incluindo artigos e dissertações, será submetido à análise, como detalhado a seguir.**

Das pesquisas conduzidas por meio das plataformas mencionadas, somente dois estudos apresentaram uma ligação direta entre o TEA e as práticas pedagógicas no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem.

No entanto, com a intenção de aprofundar e ampliar as reflexões desta pesquisa, também serão discutidos alguns estudos identificados que empregaram os descritores buscados, mas que tiveram como ênfase principal demonstrar a relevância do DUA no âmbito da Educação Inclusiva, abordando igualmente outras deficiências (conforme consta no Quadro 3).

Quadro 3 - Trabalhos analisados

Autor/ Ano	Título	Natureza da Pesquisa / Instituição
Karla Tomaz Faria, Maria Cristina T. Veloz Teixeira, Luiz Renato Rodrigues Carreiro, Victor Amoroso e Cristiane Silvestre de Paula (2018)	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com Autismo	Artigo / UFSM
Adriana Araujo Pereira Borges e Carlo Schmidt (2021)	Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula	Artigo / UERJ
Cristina Angélica Aquino de C. Mascaro e Annie Gomes Redig (2021)	Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Contemporânea: práticas pedagógicas exitosas	Artigo / UERJ
Ana Paula Zerbato e Eniceia Mendes Gonçalves (2018)	Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar	Artigo / UFSCar
Clarice Nunes e Isabel Madureira (2015)	Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas	Artigo / Escola Superior do Inst. Politécnico de Lisboa.
Elisangela Luz da Costa (2018)	Desenho Universal para Aprendizagem no ensino de Ciências: estratégia para o uso do sistema digestório	Dissertação / UNIPAMPA

Gabrielle Lenz da Silva e Sígla Pimentel Höher Camargo (2021)	Vivências de Práticas inclusivas em sala de aula: possibilidades a partir do Desenho Universal para Aprendizagem	Artigo / UFPel
Fernanda T. Orsati (2013)	Acomodações e Práticas Efetivas para sala de aula Inclusiva	Artigo / Univ de Syracuse. NY

Fonte: Autora (2022).

Faria *et al.* (2018) em “**Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**”, por meio de questionários distribuídos a 217 professores, investigaram o conhecimento dos professores sobre o TEA e quais práticas pedagógicas eles utilizavam. Os autores enfatizam a importância das acomodações no currículo que possam flexibilizar o acesso e desenvolvimento dos alunos com autismo, mas também avaliações periódicas desses alunos para investigar as bases de funcionamento deles.

A conclusão do estudo dos autores referidos considerou que a maioria dos professores tinham bom conhecimento sobre os fatores etiológicos sobre o TEA, embora algumas questões referentes a causa do transtorno ainda tenham obtido algumas respostas equivocadas. Mas com relação às ações pedagógicas, os autores concluíram que ainda há necessidade de maior aproximação entre o ambiente escolar e práticas exitosas com esses alunos. Ainda há certa dificuldade na execução dessas práticas, ainda que os professores saibam o que devem fazer. E sobre o DUA, o estudo conclui que a maioria dos professores concorda que as práticas oriundas da abordagem podem e devem ser colocadas em execução para melhor qualidade de Ensino desses alunos.

Borges e Schimdt (2021) em trabalho intitulado “**Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula**” discutiram a importância de os professores terem conhecimento sobre o DUA e assim, utilizarem a abordagem na aprendizagem de alunos com TEA. Os autores chamam atenção para que o Desenho Universal para Aprendizagem seja utilizado em consonância com o PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, pois um não exclui o outro.

Para argumentar sobre a importância do DUA nas estratégias utilizadas na educação de alunos TEA, os autores entrevistaram uma mãe de aluno diagnosticado com autismo e buscaram

saber como foi seu processo de escolarização. A experiência relatada não foi boa e os autores comparam com a situação que outras mães enfrentam quando matriculam seus filhos com autismo na escola. Borges e Schimdt (2021) chamam atenção para a falta de aprofundamento das práticas por parte da escola sobre as individualidades e peculiaridades que esses alunos demandam. Além dessas entrevistas, os autores citaram pesquisas de observação de campo realizadas por outros autores, e concluem que é urgente o aumento do repertório de recursos utilizados para educação desses alunos. O Desenho Universal para Aprendizagem pode auxiliar nessa questão e assim melhorar a qualidade de Ensino e interesse desses indivíduos.

Mascaro e Redig (2021) **“Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Contemporânea: práticas pedagógicas exitosas”** promoveram uma reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas utilizadas com alunos com Deficiência Intelectual (DI). Os autores investigaram que estratégias de ensino podem ser utilizadas para possibilitar o atendimento desses alunos.

Na revisão de literatura, os autores citam documentos importantes que respaldam a garantia e o direito à Educação desse público, mas que ainda hoje se deparam com dificuldades de acessibilidade ao ensino e à inclusão. Por meio de análise argumentativa, Mascaro e Redig (2021) enfatizam a necessidade de articulação entre o professor de ensino regular e o da educação especial, a fim de que o planejamento e execução das atividades sejam proveitosas em uma perspectiva de construção coletiva no âmbito da diversidade. Esta articulação é o chamado ensino colaborativo, ou coensino, segundo os autores, e apontam que esta proposta é muito benéfica para os alunos envolvidos, na medida em que promove cooperação e mudança entre os docentes e escola.

Sobre o DUA, Mascaro e Redig (2021) citam o modelo, apesar de poucas pesquisas voltadas às práticas, como uma alternativa de sucesso a ser trabalhada no processo da inclusão concomitante ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Plano Individualizado de Transição (PIT). Os autores concluem que o uso dessas práticas poderia promover uma inclusão que atenda a diversidade humana e, assim, melhorar a qualidade de ensino.

Zerbato e Mendes (2018) em **“Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”** apresentam o DUA como estratégia de inclusão escolar para maximizar as possibilidades de aprendizagem e assim, minimizar as barreiras do acesso a inclusão de crianças com ou sem necessidades educacionais especiais. As autoras promoveram uma discussão teórica sobre o modelo de aprendizagem e refletem sobre a necessidade do aumento de práticas pedagógicas diversificadas para garantir o acesso a inclusão de crianças com ou sem

necessidades educacionais especiais. As autoras apresentam os princípios orientadores do DUA como uma possibilidade de trabalho em salas de aula comum que favoreçam o aprendizado de todos.

As autoras supracitadas citam algumas estratégias de ensino sob os princípios do DUA que seriam: o uso de tecnologias, ensino expositivo oferecendo distintos recursos, atividades em sala de aula diversificadas e múltiplos meios de avaliação e suportes adicionais, verificando periodicamente o andamento individualizado do progresso de cada aluno. Portanto, é possível concluir que Zerbato e Mendes (2018) apontam uma série de ações que podem ser utilizadas na perspectiva do DUA, fazendo uso de diversos recursos e assim, aumentando o repertório de ensino.

Nunes e Madureira (2015) no estudo **“Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas”** apresentaram o cenário da educação inclusiva e os princípios e práticas que devem nortear o processo. Salientam que a escola deve centrar-se não mais somente nas adaptações demandadas pelo aluno, e sim, transformar-se como um todo, mudando paradigmas para que seja uma instituição que acolha a todos e não somente os que possuem algum diagnóstico.

Neste contexto, os autores mencionam o Desenho Universal para Aprendizagem como ferramenta de enfrentamento às adversidades, minimizando os desafios de Ensino e possibilitando maior acesso a aprendizagem. Propõem uma grade de planejamento embasada sob os princípios do DUA e embora ainda não tenha sido testada como instrumento de planificação das áreas curriculares dentre outras, considera-se como mais uma ferramenta de recurso prático que pode dar certo. O currículo também é citado, o qual se faz necessário as devidas mudanças e flexibilizações tornando-o acessível. A neurociência torna-se um outro ponto chave para entendermos sobre o processo de ensino e aprendizagem, isto é, entender como o cérebro aprende nos conduz ao melhor caminho para o ensino eficaz. Nunes e Madureira (2015) nos apontam as 3 redes neurais: as redes afetivas, de conhecimento e de estratégias. E para promover aprendizagem, estas áreas do saber precisam ser reconhecidas e analisadas, considerando a diversidade de cada um. Com isso:

(...) significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão (Nunes; Madureira, 2015, p.140).

Costa (2018) em sua dissertação de mestrado **“Desenho Universal para Aprendizagem no ensino de Ciências: estratégia para o uso do sistema digestório”**, apresentou no ensino de Ciências uma alternativa de recurso para aprender sobre o sistema digestório na perspectiva do DUA. A partir de uma criativa intervenção pedagógica (uma boneca com órgãos do sistema digestório feita de tecido), a autora utilizou de múltiplos meios e estratégias a fim de diversificar o ensino de ciências em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental segundo as diretrizes do DUA. Foi relatado o uso de múltiplos meios para comunicação, como discussões em grupo, filme, uso do laboratório. Segundo a autora, todo o conteúdo visto foi revisado em vários momentos para maior fixação.

Com essas estratégias, considerou-se notável maior aproveitamento entre os alunos e significativo avanço, tendo eles algum tipo de deficiência ou não. A autora aponta a importância da flexibilização curricular, além de ressaltar que é imprescindível que o professor tenha apropriação dos objetivos de cada aula para então planejá-las de forma efetiva e direcionar as formas de aprendizagem. Conclui apontando sobre a importância dos docentes em conhecerem sobre as redes de aprendizagem, pois assim saberão de que forma ela se processa.

Em **“Vivências de práticas inclusivas em sala de aula: possibilidades a partir do Desenho Universal para Aprendizagem”** por Silva e Camargo (2021), apresentou um relato de experiência em pesquisa de campo no formato de texto descritivo, vivências e observações em uma escola localizada nos Estados Unidos que segue o modelo de princípios da abordagem do DUA. As autoras analisam as práticas realizadas pela professora em sala e concluem que as ações são compatíveis com as diretrizes do DUA e que o ensino se baseou em múltiplos meios de apresentação dos conteúdos. Segundo as autoras, com o conhecimento de cada aluno e suas particularidades, seria possível incluir todos os alunos.

E por fim, em Orsati (2013) no trabalho **“Acomodações e práticas efetivas para sala de aula inclusiva”** é possível considerar um dos poucos trabalhos científicos que apresenta uma lista de possíveis práticas em corriqueiras situações dos desafios da sala de aula comum. A autora tem por objetivo proporcionar recursos e ideias eficazes para os educadores e outros profissionais, além de familiares que fazem parte do processo da inclusão. A autora chama atenção para as diferentes estratégias que podem ser utilizadas não somente com alunos com NEE mas também os outros, e lista diversas categorias de ações e modificações que podemos ajustar e implementar na escola comum.

Após o levantamento e análise dos trabalhos selecionados para a apresentação deste panorama, observa-se uma escassez de pesquisas publicadas que abordam diretamente as

práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no contexto do TEA e do DUA. Todavia, entre os estudos selecionados, ressalta-se a importância de promover uma cultura colaborativa entre os profissionais da escola, com o objetivo de possibilitar o acesso à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Os estudos correlatos examinados para o contexto desta pesquisa destacam que a implementação do DUA no planejamento das atividades escolares tem trazido benefícios significativos, como demonstrado pelos resultados obtidos. Essas descobertas sublinham a importância de adotar abordagens inclusivas e flexíveis **desde o início** do processo de planejamento docente, levando em consideração as especificidades individuais dos estudantes. Destaca-se, portanto, a importância de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Assim, promove-se um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz, que atende às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

2.2 Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Escolar e Formação Docente

Liberalesso e Lacerda (2020) concordam que o TEA, é considerado um transtorno neurológico que segundo dados atualizados do *Center of Diseases Control and prevention*⁴(CDC), tem prevalência entre 1 a cada 36 crianças de idade na faixa etária de 8 anos, dados publicados em março de 2023. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 14) apontam que este transtorno teve as primeiras menções por meio dos psiquiatras Paul Eugen Bleuler em 1908 e Leo Kanner em 1943, com seu famoso artigo científico publicado chamado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” na revista *The Nervous Child*. Este artigo segundo Grandin e Panek (2015, p. 29) apresentava estudos de casos de 11 crianças que tinham em comum a “necessidade de solidão, necessidade de uniformidade e estar só num mundo que nunca varia”.

O TEA era frequentemente associado a esquizofrenia a época, e que de acordo com Grandin e Panek (2015), os estudos acerca do transtorno eram escassos, não se sabia sobre a origem desses comportamentos, tampouco sua causa. Entretanto, Grandin e Panek (2015) ressaltam que a medida em que Kanner avançava em seus estudos, por volta de 1949 o psiquiatra começa a constatar certas semelhanças entre seus pacientes com relação aos seus pais, eles tinham o

⁴ Segundo dados publicados na página oficial, o CDC, traduzido para o português centro de controle de doenças e prevenção é um dos componentes operativos mais importantes do departamento de saúde e serviços humanos dos Estados Unidos. A entidade americana compromete-se a realizar investigações científicas vitais e protetivas, que proporcionam informação de saúde para a população americana.

mesmo fluxo genético, o que poderia explicar a maior causa desse transtorno. Segundo Grandin e Panek (2015), Kanner deu origem a uma variedade de interpretações distintas sobre o TEA a partir de suas declarações e estudos, por vezes equivocados. No entanto, é incontestável sua significativa importância e contribuição nos primeiros estudos sobre o transtorno.

O mais recente Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais V (DSM) caracteriza o transtorno do espectro autista como:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (Dsm-v, 2014, p. 31)

O indivíduo com TEA manifesta diversas características que normalmente tem como base e em várias intensidades o prejuízo de ordem social e comunicativo. Como apontado pelo Instituto Singular (2020) este indivíduo costuma ter interesses limitados e estereotipados, uma alteração de ordem neurológica que resulta na dificuldade de interação social proveitosa.

Conforme descrito pelo DSM-V (2014), foram identificados diferentes níveis nos quais um indivíduo com TEA pode se enquadrar. Esses níveis de suporte caracterizam o grau de assistência necessário para a pessoa com o transtorno, classificados como nível 1 (leve, requerendo pouco apoio), nível 2 (moderado, exigindo apoio substancial) e nível 3 (grave, necessitando de apoio muito substancial).

Embora exista diversidade nas respostas sobre as causas subjacentes ao transtorno, para Gaiato e Teixeira (2018), a explicação do transtorno pode ser principalmente atribuída a fatores genéticos, que têm uma prevalência mais significativa, e eventualmente a fatores ambientais, que podem surgir de condições congênitas, uso de medicamentos, substâncias psicoativas, entre outros.

Grandin e Panek (2015) afirmam que indivíduos com TEA frequentemente enfrentam uma série de desafios, tais como dificuldades de processamento visual e auditivo, além de sensibilidades táteis, olfativas e gustativas. As autoras destacam que, devido a essas variações, que podem ser de baixa ou alta intensidade, as pessoas com o transtorno podem manifestar comportamentos adversos, incluindo crises de raiva e/ou agressividade.

Com relação aos comportamentos considerados agressivos ou inadequados, a falta de compreensão e o excesso de estímulos, como o som alto, podem desempenhar um papel significativo. O ambiente inadequado para acolher essas pessoas pode impedir com que elas se

expressem adequadamente e por consequência afetar diretamente o seu bem-estar. Reforçando essa perspectiva, Gaiato e Teixeira (2018) destacam que crianças com TEA podem enfrentar desafios na compreensão das próprias intenções e de pessoas a sua volta devido às dificuldades na área da linguagem. Isso resulta em dificuldades para expressar seus próprios sentimentos e necessidades de forma clara e compreensível, o que eventualmente podem gerar os comportamentos adversos.

Em uma perspectiva terapêutica, o tratamento do TEA baseia-se em terapias multidisciplinares com foco na individualização do comportamento e necessidades pois cada autista é único e necessita de diferentes intervenções. A avaliação e diagnóstico de TEA é realizado por equipe multiprofissional que Costa, Santos e Beluco (2011, p. 30) destacam que é “composta por médico neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Tal processo é prioridade na avaliação e no acompanhamento do autista”.

No tratamento do TEA, Gomes e Silveira (2016, p. 16) apontam que uma avaliação inicial do desenvolvimento da criança com TEA se faz imprescindível no momento inicial às suspeitas do diagnóstico.

A função desse tipo de avaliação é obter uma visão geral a respeito do desenvolvimento da criança; como o autismo é um transtorno que afeta várias áreas do desenvolvimento infantil, é importante ter uma medida que indique quais áreas estão atrasadas, qual é o tamanho do atraso em cada área e quais áreas estão de acordo com o que é esperado para a idade cronológica da criança.

Fica evidente portanto, que um tratamento adequado, com uma equipe terapêutica multidisciplinar aliada a uma boa escolha de protocolo de avaliação, contribui para analisar e compreender a pessoa com TEA em sua totalidade. E por meio das informações obtidas, trabalhá-las de modo a incentivá-lo em suas potencialidades evitando a redução nas chances de acesso à aprendizagem.

Costa, Santos e Beluco (2011) apontam que a família tem papel de fundamental importância no tratamento de pessoas com TEA e o impacto do diagnóstico pode levar a negação de muitos núcleos familiares, o que pode acarretar prejuízo de desenvolvimento da criança. É muito importante que a família seja bem assessorada e informada sobre o transtorno e as peculiaridades que o circundam. Para os autores, essas necessidades específicas podem impactar no processo de ensino-aprendizagem, e então o ambiente escolar vem à tona trazendo seu importante papel na vida cotidiana dessas pessoas e suas famílias.

No cenário educacional, a inclusão de alunos com TEA apresenta uma gama de desafios complexos, refletidos pelas particularidades mencionadas anteriormente. Como afirma Padilha

(2015), com a deterioração da qualidade do ensino e dos recursos disponíveis para o público em geral, promover uma educação verdadeiramente inclusiva torna-se uma tarefa cada vez mais árdua.

Diante da ineficácia das políticas educacionais, da diversidade presente na sala de aula permeada por preconceitos e discriminações, e da carência de suporte e apoio adequados, de acordo com Patto (2008) o acesso ao ensino frequentemente se torna excludente. Para Dubet (2003), a escola desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, sendo um espaço onde se delineiam os processos de inclusão e exclusão. Ele analisa como a escola pode reforçar as desigualdades existentes, perpetuando a exclusão de certos grupos sociais, como alunos de origem desfavorecida, minorias étnicas ou aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Dubet (2003), a exclusão na escola não se limita apenas à presença de estudantes, mas também engloba processos sutis de segregação, estigmatização e discriminação que afetam o acesso a oportunidades educacionais e o sucesso acadêmico.

Dubet (2003, p. 43) aponta que:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar.

Integrando a mesma linha de pensamento, (Patto, 2008, p. 26) aponta para a narrativa do termo inclusão, onde “fala-se o tempo todo em incluir, mas resta saber a que termos”. A autora dialoga com Dubet (2003) quando menciona a escola como uma reprodutora de desigualdades sociais, a qual perpetua a exclusão por meio de suas práticas que privilegiam grupos sociais mais favorecidos de acordo com gênero, raça, etnia etc.

Esse campo de tensão instaurado destaca-se pela complexidade das dinâmicas educacionais e suas relações com estruturas sociais mais amplas. É importante considerar como as práticas pedagógicas e as políticas educacionais podem inadvertidamente perpetuar formas de exclusão, mesmo quando o discurso oficial é de inclusão e equidade. Essa análise crítica é fundamental para promover uma reflexão mais profunda sobre as contradições existentes nesse contexto, abrindo caminho para a identificação de novas possibilidades e soluções.

Um outro aspecto muito importante a se considerar, é com relação a necessária reflexão sobre a formação dos professores. Ainda que a legislação assegure uma série de direitos, que de fato sejam extremamente importantes para o campo da educação, ainda há um árduo trabalho

a ser construído. Isso se deve ao fato de que a formação dos profissionais vem sendo cada vez mais precarizada e o cenário existente é atravessado de impasses.

O percurso da formação docente é um processo contínuo que exige dedicação, reflexão e a busca constante por aprimoramento. Professores desempenham um papel vital na formação das futuras gerações e, portanto, a qualidade de sua formação e desenvolvimento profissional é de importância fundamental para o sucesso de uma educação com mais qualidade.

Os cursos de formação inicial têm um relevante papel, pois como apontam Gatti *et al.* (2019) eles atuam como um ponto de partida no processo de iniciação docente, proporcionando aos futuros professores o primeiro contato com as particularidades da profissão.

Vemos na atualidade uma série de novas demandas e responsabilidades para a profissão docente e a busca constante por caminhos para uma escola menos excludente se cruzam. A empregabilidade de práticas pedagógicas mais inclusivas está diretamente ligada à necessidade de uma formação mais voltada para as vivências reais do chão da escola.

Gatti *et al.* (2019) ressaltam a urgência de reavaliar os currículos nos programas de formação de professores, a fim de assegurar que os futuros educadores estejam adequadamente capacitados para enfrentar os desafios da realidade escolar. As autoras enfatizam que muitos cursos de formação de professores ainda permanecem massivamente teóricos e distantes da vivência prática na educação, o que, por sua vez, pode resultar na falta de preparo dos docentes para lidar com as complexidades e diversidades encontradas no ambiente escolar.

Essa visão apontada precisa encontrar seu ponto de equilíbrio conforme aponta Tardif (2014). Os saberes docentes adquiridos ao longo de suas trajetórias profissionais vão sendo moldados e aprimorados a medida em que se repensam as relações entre a teoria e prática. Essa simbiose entre teoria e prática é o alicerce sobre o qual se constroem saberes necessários para o desenvolvimento profissional. Portanto, torna-se evidente que é impossível distanciarmos teoria e prática, formação universitária e prática cotidiana, pois elas estão profundamente imbricadas e precisam trabalhar juntas. Como resalta Tardif (2014, p. 237):

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores., entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Nessa perspectiva para o autor, a pesquisa proveniente de saberes universitários e a prática docente são vistas como fontes de conhecimento e ação. Isso sugere que os professores não

apenas aplicam teorias em suas práticas, mas também produzem conhecimento a partir de suas experiências e ações no campo. Portanto, infere-se que para a superação dessa dicotomia, há uma iminente necessidade de mudanças de paradigma e construção ativa para formação profissional entre esses atores: escola (de um modo geral), professores e universidade.

Como destaca Padilha (2015, p. 327) “o simples acesso à escola não é suficiente, ainda que muitíssimo necessário”, é preciso reconhecemos e discutirmos sobre os percalços que permeiam o processo da inclusão escolar, desde as barreiras arquitetônicas até as questões de preconceito e discriminação que afetam principalmente os estudantes de classes menos favorecidas financeiramente. A melhoria contínua das políticas educacionais, investimentos robustos na formação dos professores e o apoio do Estado são elementos cruciais para que se construam ambientes educacionais menos excludentes.

Ao considerarmos a presença de políticas educacionais voltadas para a efetivação da inclusão, vislumbramos um horizonte mais promissor para a prática da educação inclusiva. É fundamental explorar alguns desses dispositivos legais que amparam e orientam a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e que poderemos observar na seção a seguir. Assim, podemos avançar na direção de uma sociedade mais justa e acolhedora, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente.

2.3 Breve Histórico das Políticas Educacionais Brasileiras na Perspectiva Inclusiva

Perpassando a trajetória dos marcos legais para o movimento da educação inclusiva, inicia-se este presente estudo a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 na qual foi a primeira sinalização legal para a educação inclusiva que conforme os Artigos 205 e 208, assegura o direito a educação e o pleno desenvolvimento da pessoa, e o Estado assume devida responsabilidade na garantia destes direitos (Brasil, 1988).

Caminhando cronologicamente até os tempos atuais, após a promulgação da CF de 88, no ano seguinte, a lei 7.853/89 que “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (Brasil, 1989) é regulamentada e demonstra as primeiras contribuições legais sobre o direito da pessoa com deficiência no setor educacional.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que consolidou princípios fundamentais da educação especial inclusiva, reconhecendo a

necessidade de oferta de atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Embora esses marcos legais tenham sido importantes e que demonstram o reconhecimento para a educação especial, as políticas defendiam ainda a integração da pessoa com deficiência e não sua plena inclusão. Compreende-se por integração conforme Mantoan (2003, p. 15):

à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

A integração contempla a mera inserção nos espaços comuns educacionais, não prezando pelos meios aos quais serão necessários para sua participação ativa, acessibilidade curricular e de sua convivência nesses espaços.

De acordo com Mendes (2014) em uma perspectiva de debate sobre educação para todos, em 1990, na Tailândia, foi aprovada a declaração de Jomtien, que versava sobre as garantias de necessidades básicas de aprendizagem. Além desta conferência, em decorrência da conferência mundial de necessidades educacionais especiais segundo Mendes (2010, p. 39) foi declarada em Salamanca, na Espanha, em 1994 a importante declaração que trata sobre as políticas, princípios e práticas da educação inclusiva. O documento propõe como questão principal o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais às salas de aulas regulares, além de sugestões dentro de uma perspectiva inclusiva. E dessa forma, com os avanços decorrentes destas conferências e declarações promulgadas ao longo do tempo, deu-se início a trajetória de uma educação universal independentemente de necessidade especial (Costa-Renders, 2016; Mendes, 2006; Mendes, 2014).

A educação na perspectiva inclusiva propõe segundo Costa-Renders; Gonçalves e Santos, (2021) o atendimento do estudante em sua totalidade, e a escola junto a sociedade devem garantir acessibilidade integral visando uma educação universal.

Consonante ao processo político da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, MEC (2008) traz em sua organização, políticas direcionadas para a inclusão escolar, respaldando assim todo o movimento. Como ressalta Gonçalves (2020), esta política consolida a educação especial como uma modalidade que está intrinsecamente ligada ao ensino comum, e reafirma a importância do AEE para viabilizar o aprendizado do aluno de acordo com suas potencialidades.

No que diz respeito ao nicho traçado desta pesquisa, o TEA, é fundamental citar a lei 12.764 de 2012 intitulada como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana⁵. Esta lei segundo Sant’ana e Santos (2016) revalida a proteção de direitos, e afirma que a pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, e tem direito ao diagnóstico e tratamento adequado, além da garantia ao pleno acesso à educação dentre outros.

Em 2015, a Lei Brasileira nº 13.146 intitulada como Lei Brasileira da Inclusão da pessoa com deficiência, e segundo Art. 1º a lei é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. E corroborando com o DUA, a Lei Brasileira de Inclusão em seu Art. 3º parágrafo II declara que para fins de sua aplicabilidade considera o desenho universal na “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Nota-se que a partir deste marco legal, a concepção de adaptação curricular antes observada nas políticas supracitadas, agora passa a ser um termo que precisa ser revisto, embora o próprio documento declare que adaptações podem vir a ser necessárias de acordo com a peculiaridade da situação, desde que não acarrete ônus desproporcional ao indivíduo.

Esses marcos legais representam uma transformação significativa na trajetória da educação especial, deslocando-se de uma perspectiva segregadora para uma mais acolhedora e inclusiva. Insatisfatoriamente a implementação efetiva de práticas que sejam de fato mais inclusivas enfrentam muitos obstáculos e contradições como abordamos anteriormente. O apoio do Estado, a disponibilidade de recursos e a mudança de paradigmas são aspectos cruciais a serem considerados para garantir a efetividade dessas leis.

E na busca por promover uma educação mais inclusiva, surge o conceito do DUA, que será discutido no parágrafo seguinte, com o objetivo de explorar essa abordagem concebida para minimização de barreiras de acesso à aprendizagem.

2.4 Fundamentos do DUA: Contribuições apoiadas em Vigotski e Estudos da Neurociência para a Prática Educacional.

⁵ Segundo a Autismo e Realidade, pertencente ao Instituto PENSI, uma organização não governamental, Berenice Piana foi a primeira mulher no Brasil a alcançar aprovação de uma lei por iniciativa popular. Berenice possui três filhos e um deles tem Autismo, o que fez com que buscasse cada vez mais a garantia de seus direitos e para todas as pessoas com deficiência.

Zerbato e Mendes (2018, p. 150) apontam que, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emergiu no ano de 1999 por meio de um coletivo de pesquisadores afiliados à organização norte-americana conhecida como *Center for Applied Special Technology* (CAST). O principal objetivo do DUA reside na concepção de estratégias destinadas a ampliar a acessibilidade curricular, com o propósito de reduzir as barreiras à aprendizagem. Esse foco não se limita apenas a indivíduos com deficiências, mas beneficia a sociedade como um todo, independentemente de suas condições.

A mobilização para o surgimento desta inovadora abordagem curricular foi idealizada inicialmente pelo segmento da arquitetura, que ao desenhar soluções de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, perceberam que essas modificações ajudaram também outras pessoas que eventualmente não tinham deficiência.

E diante da transformação deste movimento, Prais (2016, p. 56) ressalta que o conceito de acessibilidade, que antes era atrelado às dimensões arquitetônicas e adaptativas de estruturas relacionadas ao ambiente físico, já passa a ter um novo significado. Como indicam Mazera, Schneider e Padilha (2021, p. 1) o conceito de acessibilidade quando no contexto educacional pode ser compreendido por “ações cotidianas e concretas que oferecem oportunidade às pessoas com deficiência de usufruírem os mesmos recursos oferecidos aos demais”. No entanto, o DUA traz em sua abordagem um modelo de quebra desse paradigma, em que se vislumbra atingir o máximo de pessoas, com ou sem deficiência.

Para Prais (2016, p. 56):

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.

Esta relação, entre a acessibilidade e a proposta curricular do DUA se assegura e se fundamenta em princípios norteadores pelos quais os educadores podem se amparar. As diretrizes do DUA, conforme Sebastián-Heredero (2020) aponta, servem como um documento norteador e que auxiliam o trabalho prático dos educadores. Esses princípios visam minimizar barreiras e equacionar oportunidades para aprendizagem visando a criação de produtos e ambientes que sejam mais acessíveis e utilizáveis para uma ampla variedade de usuários, promovendo a inclusão e a igualdade.

Ainda como aponta Sebastián-Heredero (2020), o desenho universal para aprendizagem pauta-se em 3 princípios. São eles, proporcionar meios de: Representação, Expressão e Motivação.

O primeiro princípio, o da representação, se refere como Sebastián-Heredero (2020) sugere aos múltiplos meios de apresentação de um conteúdo. Está ligado ao planejamento do professor, onde ele deve pensar em diferentes formas de apresentação dos conteúdos que pretende ensinar. Este primeiro princípio está ligado ao “o quê” da aprendizagem, cuja implementação está ligada aos quais conteúdos serão selecionados.

O segundo princípio mencionado pelo autor referido, é a expressão, que está ligada às estratégias de ação, o “o como” da aprendizagem. O docente deve fazer com que os estudantes se expressem e externem o que aprenderam, e isso pode implicar inclusive em conceder um pouco mais de tempo para a conclusão de algumas atividades sem qualquer prejuízo ao aluno.

E por fim, o terceiro princípio referenciado pelo autor seria a motivação, que está ligada ao “porquê” da aprendizagem. Este princípio parte do pressuposto que se os estudantes aprendem de formas distintas, e se faz necessário que por meio de distintas representações de conteúdos, se ampliem as chances de sentirem-se atraídos e envolvidos com as atividades propostas.

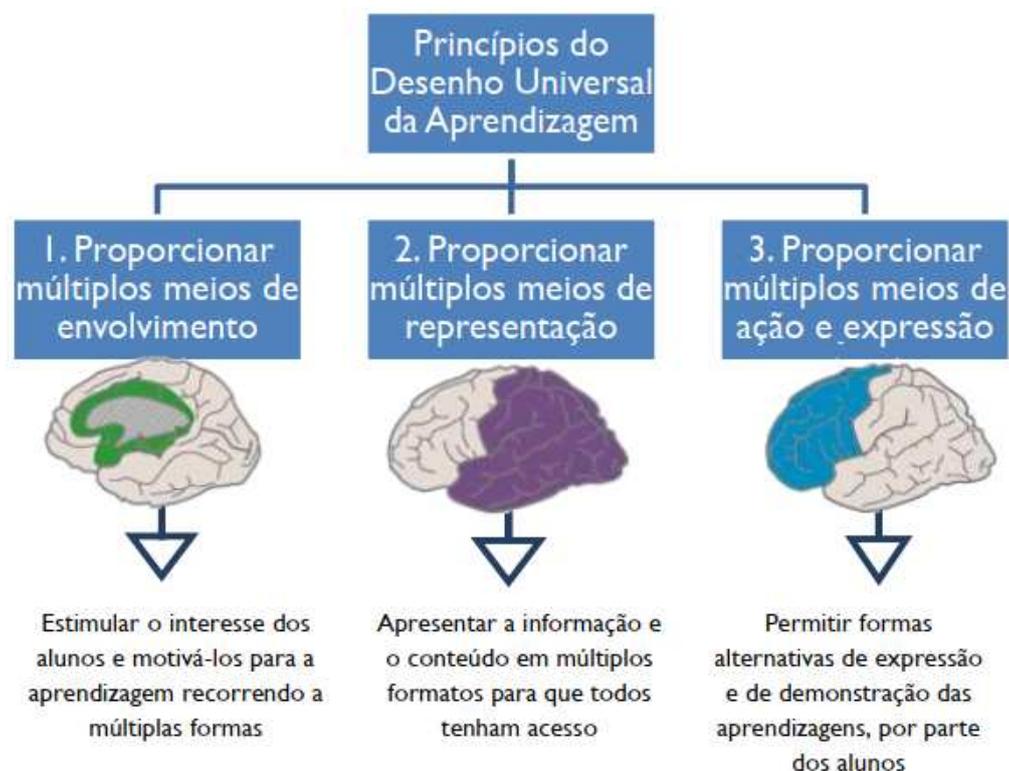


Figura 1- CAST (2014) adaptado por Nunes e Madureira (2015).

Conforme elucidado por CAST (2014), o Desenho Universal para Aprendizagem estabelece uma base sólida de fundamentos, que se harmonizam com as linhas teóricas propostas por Vigotski. Embora tenha tido uma breve vida, Lev Vigotski deixou um profícuo legado na área educacional e nos estudos sobre a aprendizagem humana, especialmente no contexto da deficiência. Sua significativa contribuição à Teoria Histórico-Cultural revolucionou a compreensão do desenvolvimento humano, destacando a interação social e o papel crucial do ambiente. Para Rego (2014), a abordagem transcendeu às perspectivas tradicionais, enfatizando que a aprendizagem ocorre em um contexto social e cultural. Essa visão tem implicações profundas para a educação inclusiva, destacando a importância do suporte social na promoção do desenvolvimento pleno de indivíduos com deficiência.

Como apontado por Martins e Rabatini (2011, p. 347) “quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela”. Nesse sentido, Vigotski (1983) concebe a cultura como parte norteadora do processo de aprendizagem. Para o teórico, o sujeito se apropria de novos conhecimentos por meio da relação com o outro, e o ambiente em que ele está inserido (no que diz respeito às estratégias pedagógicas e mediação do professor) se faz fundamental neste processo.

Rego (2014) ressalta que Vigotski aponta sobre a funcionalidade insubstituível do papel da escola, no que concebe a apropriação do sujeito e a acumulação da cultura.

A medida em que as crianças são desafiadas e estimuladas, a escola por meio de diferentes processos e atividades, vai fazendo com que o conhecimento produzido vá se transformando e construindo significados, assim, conforme Rego (2014, p.104) “a criança modifica sua relação cognitiva com o mundo”.

A partir disto, considerando as concepções de Vigotski (1983) a educação escolar tem a grande responsabilidade de promover e contribuir para a formação dos processos superiores mentais, assim, desmistifica a concepção de que ela já nasce desenvolvida física e culturalmente. Como aponta Mello (2016, p. 72) sobre a teoria histórico-cultural:

A teoria histórico-cultural, aptidões, capacidades, habilidades e funções tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é. Deste ponto de vista, supera-se a idéia de que a educação tenha um papel secundário no desenvolvimento de características humanas que de uma forma ou de outra se desenvolveriam, uma vez dadas biologicamente.

Mas como nos aponta Rego (2014), ainda que a escola tenha fundamental importância no processo de formação de um indivíduo, a frequência assídua do estudante não se torna garantia de pleno desenvolvimento e de aprendizado. A qualidade é um fator que está diretamente ligado a aprendizagem e as obras de Vigotski nos demonstram que melhores condições de ensino atrelado a boas práticas aumentam as possibilidades de sucesso na aprendizagem, o que corrobora com os princípios norteadores do DUA.

E o outro, tem um papel muito importante neste processo de construção de conhecimento, para mediar a relação do indivíduo com o meio. Como afirma Rego (2014, p. 102) Vigotski ressalta que “a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade”. Depreende-se a partir disso, que esta relação mediada de maneira geral no contexto educacional pelo professor, é de suma importância para a concepção de estratégias para o processo de aquisição de novas aprendizagens. Como afirma Vigotski (2010, p. 65) “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”.

Nessa esteira, a conexão presente no DUA e os pensamentos Vigotskianos se fundamentam nessa estreita relação entre os processos que mediam o ensino dos estudantes. No que se refere a proposta do DUA, a variabilidade na apresentação de recursos e dos conteúdos dá oportunidade a diversificação de experiências cujo professor atua como colaborador na aprendizagem do estudante mediando e estimulando estes processos além de ajudá-lo quando for necessário.

Nas inquietações postuladas por Vigotski (2011), a educação especial tem um grande espaço. Usando o termo *defectologia*, que se refere aos estudos do desenvolvimento da criança *anormal*. Esta terminologia não mais utilizada hoje em dia, mas que aqui serão tratados para fazermos referência à obra.

Tunes e Prestes (2021) ressaltam que os primeiros estudos referentes a *defectologia* publicados de Vigotski são dos anos 20 a partir de pesquisas com crianças “*anormais*”.

Insatisfeito com o tratamento educacional excludente direcionado às crianças com deficiência, Vigotski de forma revolucionária contribuiu com suas obras dedicando-se a remodelagem dos estudos com foco no desenvolvimento das potencialidades de um sujeito (Ruppel; Ransel; Ribeiro, 2021, p. 12).

De acordo com Ruppel, Ransel e Ribeiro (2021) inicialmente os estudos acerca da *defectologia* se pautavam sobre o quociente de inteligência de crianças anormais, o que acabava

por direcionar as atenções do ponto de vista quantitativo de saberes dos indivíduos com deficiência. Em um dado momento posterior, com os estudos mais modernos de Vigotski, entre as décadas de 1920 a 1930, a atenção se volta para abordagens de cunho qualitativo, que visa fundamentalmente as potencialidades, e não os defeitos do sujeito anormal.

Nota-se que o autor estava à frente de sua época, ainda nos 20 já chamava atenção sobre a possibilidade de desenvolvimento do sujeito com deficiência também conseguir aprender.

Como destacam Ruppel, Ransel e Ribeiro (2021, p. 17) *apud* Vigotski (2011) “o profissional da educação deve valer-se do contexto educacional e organizar situações pedagógicas e culturais utilizando-se de um sistema especial de signos ou símbolos que sejam adaptados às peculiaridades de cada criança com deficiência”.

Adicionalmente, a base teórica de Vigotski é enraizada na promoção da qualidade de ensino para a aprendizagem do indivíduo, independentemente de qualquer condição que possa ser considerada típica ou não, e enriquece essa perspectiva por meio da integração com os princípios da neurociência, os quais se desdobram por meio das intrincadas redes neurais. Isso, por sua vez, gera um apelo cativante em prol de uma aprendizagem que seja tanto motivadora quanto profundamente significativa para os estudantes de maneira geral.

Como destaca Relvas (2015), as descobertas da neurociência sobre a plasticidade cerebral e a reorganização dos métodos e estratégias no ensino às necessidades individuais, não apenas podem proporcionar um ambiente mais inclusivo, mas também reflete a convergência entre a ciência do cérebro e a otimização da aprendizagem de um ponto de vista mais integral do estudante.

Para que o cérebro aprenda, é necessário como aponta Carvalho (2011, p. 541) “oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses”. Nesse contexto, Carvalho, (2011); Relvas (2015) apontam pelo avanço dos estudos embasados em neurociência no campo da formação educacional, pois essa contribuição potencializaria a criação de mecanismos voltados à formulação de estratégias mais congruentes com o ambiente da sala de aula.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que as ideias de Vigotski estão em sintonia com as expectativas e objetivos do desenho universal para a aprendizagem. O DUA oferece em suas diretrizes uma ampla gama de estratégias aos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades diversificadas de aprendizado, o que está em plena consonância com os princípios subjacentes à neurociência da educação e deste importante teórico. Evidentemente, isso não se configura

como uma tarefa simples, mas esperamos que isso possa ser mais um fator a somar para o florescimento de ações mais assertivas no contexto educacional brasileiro.

À luz das contribuições apoiadas nas bases teóricas apresentadas, é fundamental explorar discussões relacionadas ao currículo. A aproximação do currículo aos princípios do DUA é o primeiro passo para a efetividade dessa abordagem. Esse alinhamento transcende a simples seleção de conteúdos e requer a implementação de estratégias diferenciadas que coloquem o estudante e suas particularidades no centro do processo de ensino-aprendizagem. Na seção a seguir apresentaremos algumas contribuições teóricas sobre o assunto de modo que possamos enriquecer os estudos e ampliar reflexões.

2.5 - O currículo escolar na perspectiva do DUA.

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade, em que cada indivíduo traz consigo singularidades, perspectivas e histórias únicas. No contexto educacional, essa diversidade representa para a formação docente e o currículo escolar o ponto de partida fundamental para qualquer iniciativa que busque promover uma educação mais inclusiva. Azevedo (2023, p. 2) aponta que:

Refletir sobre o assunto contribui para o repensar da prática docente tendo em vista a melhoria do processo formativo do público escolar brasileiro, diverso, plural tanto em termos culturais quanto, infelizmente, em experiências de perdas e de violência. Nesse processo, questões relativas à diversidade precisam ser consideradas e não na perspectiva do apelo à tolerância, mas na problematização das relações sociais que a sustentam e que as transformam em objeto de discriminação, dominação e negação de direitos.

Reconhecer a diversidade através da lente da tolerância é uma abordagem válida; contudo, é crucial enfatizar a complexidade que permeia as interrelações desse público diverso. Muitas vezes, concentramo-nos em discursos meramente tolerantes, negligenciando as intrincadas interseções presentes nas trajetórias de vida das pessoas, as quais exercem um impacto significativamente mais amplo. Essas interseções também se relacionam com as variáveis que caracterizam os estudantes em sala de aula, desde seus ritmos até seus estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, Azevedo (2023) ressalta para a necessidade premente de uma formação docente que vá além, buscando sensibilizar para a essência da diversidade. Essa diversidade se manifesta por meio de uma sociedade que abraça uma ampla gama de origens culturais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, sexualidade e condições financeiras.

Antes de falar sobre o currículo, é importante explicá-lo, e embora não haja uma só definição ou consenso entre os autores sobre o conceito e suas atribuições, seu significado conforme ressalta Costa-Renders (2021, p. 710) *apud* Goodson (1997) “A palavra currículo tem origem latina no termo *Scurrere*, significando correr, o que denota o um caminho, o que leva, etimologicamente, à definição de currículo como um percurso apresentado ou a ser seguido”. Este percurso sugere muito empenho e luta constante para as diversas formas de escolarização e das expressões singulares que cada instituição e que também cada estudante carrega consigo.

Comumente, o currículo é percebido como um documento em que lista detalhadamente os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Embora essa percepção não esteja equivocada do ponto de vista prático e tradicional, é essencial destacar que o currículo vai além dessa visão superficial. Ele é um elemento de fundamental importância para a escola, pois orienta as práticas e concepções pedagógicas que serão implementadas. No currículo escolar, a função social da escola se manifesta e, idealmente, é onde ela desempenha seu papel de forma plena. Para que se constitua o currículo, as questões que concernem sobre o contexto social, político, econômico e filosófico de um indivíduo precisam ser consideradas previamente, como aponta Gomes (2007, p. 23):

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político, histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Considera-se que este processo vai além do mero gerenciamento de conteúdos. Ao ponderar sobre os contextos nos quais os indivíduos estão imersos, emerge uma dinâmica de poder que influencia o desenvolvimento do processo (Gomes, 2007).

Moreira e Candau (2008, p. 18) compreendem nesse contexto, o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. E o educador, mais uma vez, atua com um papel substancial nesse processo, pois deverá participar criticamente e colaborativamente de sua construção.

Moreira (2002) *apud* Moreira e Candau (2008) salientam estudos e análises que enfatizam a importância da valorização da diversidade cultural. A existência de uma pluralidade cultural e dos variados contextos que a permeiam sugerem a necessidade de um ensino escolar que atenda à diversidade, minimizando a exclusão decorrente de um currículo desconectado da realidade. À medida que a escola recebe novos estudantes, ela também enfrenta novos desafios decorrentes de um público diversificado, cada um trazendo consigo uma bagagem única. Assim,

o processo de elaboração do currículo na escola é único, um ciclo contínuo que requer atualização, aprofundamento, debates e reflexões conjuntas.

Acreditamos que há uma urgente necessidade de reorganização pedagógica, uma vez que muitos currículos permanecem estagnados e obscurecidos pela legislação vigente. A preocupação com a acessibilidade curricular confronta-se com os desafios práticos e reais enfrentados diariamente pelos professores.

Diante deste pressuposto, da construção de um currículo que atenda as diferentes necessidades e peculiaridades dos estudantes, o DUA o elenca como a base para garantia da universalização da educação. De acordo com Sebastián-Heredero (2020) o objetivo do currículo na perspectiva do DUA consiste em oferecer suporte aos estudantes para o domínio da aprendizagem. As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem sugerem que, a organização curricular deve ser flexível e conseguir atender a todos os estudantes, e não somente a uma determinada parcela, assim, seu maior objetivo é minimizar barreiras do acesso a aprendizagem.

Conforme Nunes e Madureira (2015, p. 133) apontam:

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

Isso demonstra uma abordagem mais inclusiva e voltada para a melhoria do sistema educacional como um todo ao invés de culpar os alunos por supostas dificuldades de aprendizado. É uma mudança de paradigma e uma reestruturação de um sistema que vem falhando e conseqüentemente prejudicando os que dele usufruem.

Zerbato e Mendes (2018) defendem que, quando um professor planeja suas aulas, ele deve considerar todos os estudantes e seus respectivos estilos de aprendizagem, independentemente de um desenvolvimento atípico. A ideia coaduna com os princípios do DUA: motivação, representação e expressão, subsidiando a oferta de múltiplos meios de apresentação dos conteúdos propostos, de modo que os envolva e os motivem.

Para as autoras, um currículo que funciona bem em um ambiente pode não ser adequado em outras instituições, e a forma como os estudantes aprendem não é uma fórmula pronta para ser seguida. Portanto, infere-se que cada contexto educacional possui suas próprias nuances e exigências, e é essencial planejar abordagens e estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada cenário existente.

Acontece o mesmo com relação às estratégias pedagógicas realizadas pelos docentes. Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022) ressaltam para esta questão e apontam que em casos de descompasso significativo na aprendizagem de um indivíduo com relação aos demais, a proposta curricular do DUA viabiliza reorganizações ou flexibilizações curriculares.

No entanto, essas reorganizações da estrutura de ensino, requerem essencialmente a consciência de que o direito ao acesso curricular do estudante não deve ser adaptado ou obstruído, e sim, excepcionalmente flexibilizado.

No que se refere a flexibilização curricular, Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020 p, 14) apontam que “não se trata de diferenciação por causa da deficiência, mas, sim, do dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir, sempre, a todos, o que vem ao encontro da perspectiva da pluralidade simultânea”.

Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 32) referenciam para a diferenciação pedagógica, que compreendem por serem “(...) modificações e estratégias organizadas pelos professores, que almejam desenvolver um trabalho educativo inclusivo com todos, atendendo às demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem”.

Compreendemos, dessa forma, que uma proposta curricular fundamentada nos princípios do DUA pode reduzir a necessidade de adaptações que frequentemente funcionam como soluções temporárias nas rotinas escolares, as quais, por sua vez, acabam por dificultar o acesso à aprendizagem dos estudantes. A adoção dessa abordagem nas práticas pedagógicas pode abrir caminhos em direção a um ensino mais equitativo, uma vez que se esforça para reduzir as barreiras que dificultam o acesso a aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo segue uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão analítica dos fenômenos investigados. Além disso, esta pesquisa está alinhada aos objetivos da pesquisa de desenvolvimento, também conhecida como Design-Based Research (DBR) cujos detalhes serão elucidados nos parágrafos subsequentes.

Antes de compreendermos sobre o método adotado à pesquisa, é importante ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número 5.761.110, conforme documentação apresentada no (Anexo I). Além disso, o estudo está registrado sob o número CAEE: 64068922.9.0000.5501, garantindo conformidade ética e legal

em todas as etapas da pesquisa. Esses procedimentos asseguram a integridade e a validade do trabalho, bem como o respeito aos princípios éticos e aos direitos dos participantes envolvidos.

A DBR é uma metodologia que integra a teoria à prática, permitindo a criação e aprimoramento de intervenções ou soluções em contextos reais. Conforme Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 24):

(...) uma inovadora abordagem de investigação que reúne as vantagens das metodologias qualitativas e das quantitativas, focalizando no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas”.

O ponto forte da pesquisa de desenvolvimento é justamente sua busca pela aplicação prática de resolução de questões por meio da pesquisa científica. Bittar (2012) *apud* Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 24) indicam que “apesar dos resultados expressivos das pesquisas qualitativas e quantitativas, notou-se uma lacuna no decorrer do processo pois estes estudos são pouco voltados para as pesquisas aplicadas”.

Acredita-se que essa busca pela aplicação prática dos resultados científicos pode contribuir para o aumento na qualidade de educação das instituições. A DBR visa também a reciclagem de resolução não somente de apenas um problema, e sim, adequá-los a cada novo problema que possa surgir. Consideramos como uma abordagem mais assertiva, de modo que os estudos voltados para a educação sejam bem mais aproveitados.

Dentre as definições apontadas por Mcnney e Reeves (2012) *apud* Matta, Silva e Boaventura (2015, p. 4), sobre a DBR há cinco etapas importantes para que este método se faça presente em uma pesquisa, cujas características são:

- 1- Ser teoricamente orientada: utilizar a teoria como ponto de partida, assim como o presente estudo.
- 2- Caráter intervencionista: desenvolvimento de uma aplicação prática a partir da teoria e contexto da pesquisa em questão, como por exemplo a construção de produtos educacionais visando as necessidades formativas da práxis docente.
- 3- Ser colaborativa: (podendo ser em vários graus), por meio da comunidade, investigador e pessoas que se relacionam com o problema.
- 4- Responsiva: no sentido de estabelecer um diálogo entre o conhecimento dos participantes, teoria e interpretações referentes aos conhecimentos construídos, como realizado nas entrevistas no contexto desta pesquisa.

- 5- Iterativa⁶: caracteriza-se por um processo cíclico de aprimoramento contínuo, no qual o estudo é concebido como algo em constante evolução, sem um ponto final definido.

A seguir, apresentamos um quadro expositivo detalhando os passos seguidos durante a pesquisa e os procedimentos adotados visando promover a aplicabilidade da metodologia utilizada, associando-a aos processos realizados durante a pesquisa (Matta, Silva e Boaventura, 2015).

Quadro 4: Etapas da Pesquisa Desenvolvimento (DBR).

Fase 1: Diagnóstico Situacional	Fase 2: Revisão da Literatura	Fase 3: Desenvolvimento do Produto	Fase 4: Avaliação dos Juízes	Fase 5: Validação do Produto
Construiu-se o problema a partir do contexto em que a pesquisa foi conduzida. Buscamos entender o problema ou questão de pesquisa, identificamos as necessidades dos envolvidos e avaliamos os recursos disponíveis.	Encaminhou-se uma busca abrangente e sistemática por uma literatura relacionada ao problema de pesquisa identificado.	A proposta de um canal com videoaulas formativas como contribuição de produto técnico foi elaborada visando oferecer alternativas para alguns dos problemas identificados durante o estudo.	O estudo foi avaliado por meio de arguição criteriosa realizada pela banca avaliadora designada para este fim resultando na devida aprovação.	Um formulário online de avaliação das videoaulas foi fornecido aos participantes da pesquisa e fixado na descrição de todos os vídeos publicados na plataforma Youtube.

Fonte: Autora (2024).

⁶ De acordo com o dicionário (Dicio) online de língua portuguesa, a palavra “Iterativa” refere-se à iteração; Característico e particular de iterar; Feito de novo, repetido, reiterado - realizado inúmeras vezes”.

Nessa perspectiva, como parte de uma das etapas metodológicas desta pesquisa, foi elaborado um produto técnico educacional no formato de videoaulas, disponibilizado na plataforma do YouTube. Essa iniciativa representa uma contribuição prática para o desenvolvimento da pesquisa. No canal, foram apresentados os princípios do DUA e estabelecida a conexão entre as práticas docentes analisadas na instituição escolar participante e esses mesmos princípios com ênfase no TEA.

Ao final da publicação das aulas na plataforma, foi enviado um link de formulário online via Google Forms, convidando os participantes da pesquisa a assistirem aos vídeos e avaliarem o produto. No entanto, apenas dois participantes responderam à avaliação. O link foi fixado na descrição de cada vídeo e disponibilizado para o público externo que assistiu pela plataforma.

Abaixo segue algumas das respostas visualizadas no formulário:

Você possui alguma experiência prévia em educação ou trabalho com pessoas com TEA?
4 respostas

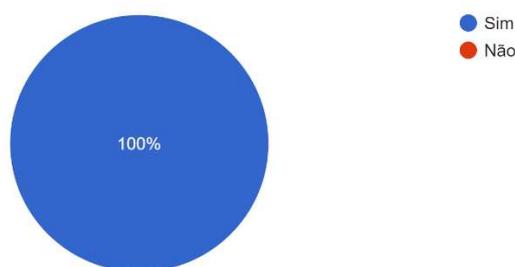


Figura 2 – Pergunta 1 de pesquisa de satisfação.

Qual é o seu nível de concordância com a seguinte afirmação: "A videoaula proporcionou uma compreensão clara sobre os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?"

4 respostas

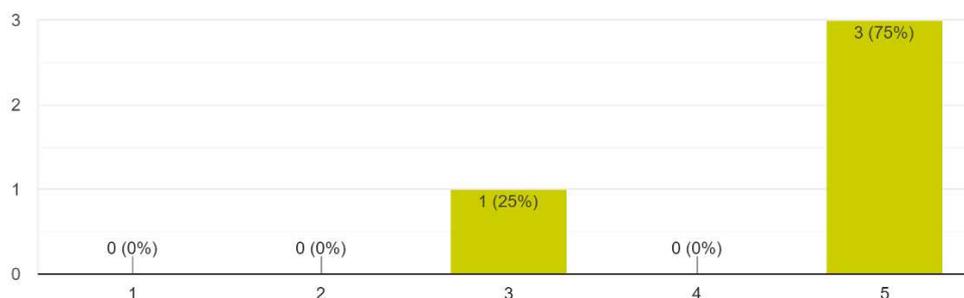


Figura 3 – Pergunta 2 de pesquisa de satisfação.

Você considera que as informações fornecidas na videoaula foram relevantes para sua prática educacional em uma perspectiva inclusiva?

4 respostas

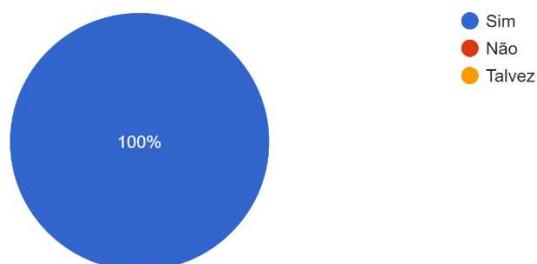


Figura 4 – Pergunta 3 de pesquisa de satisfação.

Após assistir à videoaula, você se sente mais capacitado(a) para aplicar estratégias do DUA no contexto da sala de aula?

4 respostas



Figura 5 – Pergunta 4 de pesquisa de satisfação.

Você encontrou alguma dificuldade em compreender algum conceito abordado na videoaula? Se sim, por favor, descreva

4 respostas

Não

Não.

Não encontrei

Figura 6 – Pergunta 5 de pesquisa de satisfação.

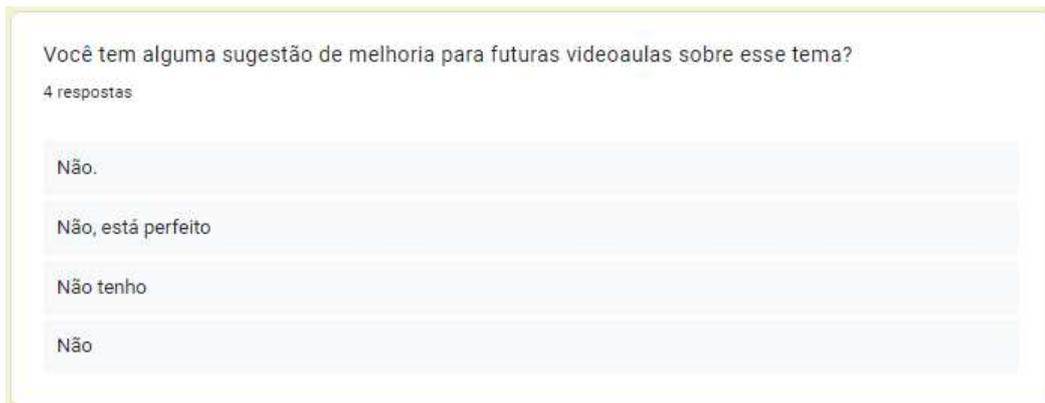


Figura 7 – Pergunta 6 de pesquisa de satisfação.

Você recomendaria essa videoaula sobre DUA e práticas no TEA para outras pessoas interessadas no assunto?

4 respostas

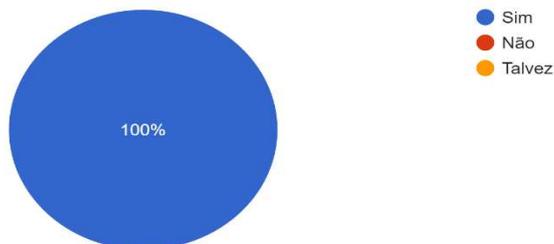


Figura 8 – Pergunta 7 de pesquisa de satisfação.

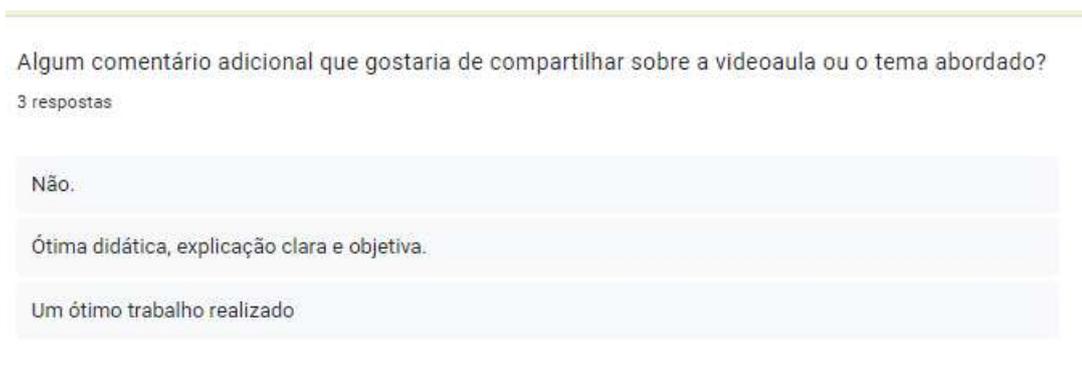


Figura 9 – Pergunta 8 de pesquisa de satisfação.

3.1. Participantes

Fizeram parte dessa pesquisa um total de seis participantes, sendo o estudante que foi observado (1), a coordenadora pedagógica (1) e quatro docentes diretamente envolvidos com o

estudante com TEA, compreendendo a professora regente, a professora de língua portuguesa, a professora de educação física e o professor de teatro.

Conforme delineado no campo de delimitação deste trabalho, a seleção dos participantes foi conduzida primeiramente com base na escolha da instituição educacional, a qual abrange os níveis de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Em seguida, foram considerados critérios específicos relacionados à fase da alfabetização, período crucial em que são implementadas diversas práticas pedagógicas e ocorrem significativas transformações no processo de aprendizagem infantil. A seleção da série foi, portanto, determinante, resultando na inclusão de um estudante diagnosticado com TEA, o único caso identificado na respectiva turma. Além disso, os profissionais docentes foram incluídos na pesquisa com base em sua atuação e envolvimento nas ações direcionadas a este estudante. Ficando, portanto, não inclusos nesta pesquisa os demais professores da instituição escolar pesquisada.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

1) Questionário;

Para darmos início ao reconhecimento dos participantes envolvidos na pesquisa, foram escolhidos como instrumento de pesquisa o questionário via formulário *google*. Com esta seleção de instrumento, pretendeu-se conhecer e traçar um perfil dos envolvidos na pesquisa. Consoante ao apontado por Fachin (2006, p. 158) sobre o questionário, tal instrumento pode ser compreendido “como uma série de perguntas organizadas com o fim de se levantar dados para uma pesquisa, com respostas fornecidas pelos informantes, sem assistência direta ou orientação do investigador”.

O questionário consistiu em perguntas de múltipla escolha e algumas discursivas em modo de preenchimento simples, contendo perguntas fechadas como: nível de formação dos professores, idade, tempo de docência, tempo de atuação na escola e formação continuada com o objetivo de traçar um perfil dos participantes da pesquisa.

Conforme Fachin (2006) aconselha, no questionário serão inclusas perguntas estritamente essenciais e com vocabulário familiar, com questões diretas e neutras, isto é, de forma que não sugiram as respostas, de modo que se produza efetivamente a informação investigada.

O objetivo da aplicação do questionário online com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas se pautou na busca pela análise sociodemográfica dos professores

participantes. Como apontam Lakatos e Marconi (2003), os dados serviram para demonstrar a faixa etária, tempo de atuação e formação dos professores, possibilitando a tabulação e organização dos dados para a exploração das análises.

2) Observação não participativa

O intuito da escolha pelas observações não-participante se deu em razão de complementar os relatos dos participantes da pesquisa e analisar as práticas pedagógicas dos professores em sua realidade. Desse modo, perceber os percalços em suas trajetórias docentes de modo a compreender estratégias para superação ou minimização dos desafios.

Conforme destaca Gil, 2008 (p. 100):

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Portanto, para que se desenvolva este processo de investigação, se faz necessário a escolha deste método em busca de uma validação mais precisa dos fatos averiguados. Um fato importante a ressaltar, é que Gil (2008) aponta, pode haver o risco de a observação ser percebida pelos sujeitos da pesquisa como uma possível ameaça a privacidade em seu local de atuação. Uma solução utilizada como forma de minimizar esta sensação e visando estabelecer maiores vínculos com os participantes, foi o aumento da frequência de acompanhamento da pesquisadora no lócus da pesquisa para os deixar mais a vontade de forma a desempenharem seu trabalho mais livremente.

3)Entrevista

Além do questionário, entrevistas semiestruturadas foram realizadas seguindo um roteiro com os profissionais da escola com a finalidade de compreendermos a concepção deles sobre a inclusão e quais ações são implementadas no cotidiano da escola referida desta pesquisa.

A entrevista semiestruturada de acordo com Marconi e Lakatos (2003) dá liberdade ao entrevistador para desenvolver perguntas abertas no geral, e com conversa informal focalizando no assunto investigado. Meinerz (2011) salienta que para alcance dos objetivos da entrevista, é importante que o lugar seja escolhido cuidadosamente, de modo que deixe os participantes a vontade e sem inibições.

Para Manzini (2004), a entrevista possibilita uma interação flexível entre o pesquisador e os participantes, de modo a aprofundar as questões relevantes para o estudo.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) *apud* Manzini (2004):

[...]a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Em específico, este roteiro de entrevista constituiu de 10 perguntas a respeito da rotina da escola, história profissional, atribuições das funções da equipe, sobre o planejamento e ações diante das dificuldades do ensino inclusivo, além da formação profissional docente (Apêndice A).

Para isso, foram realizadas entrevistas individuais com os 4 professores da instituição, e coordenadora pedagógica de inclusão.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações (dados)

Importante ressaltar que, por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Para realização desta pesquisa, seguindo todos os princípios e normas éticos requeridos, inicialmente a partir da aprovação do CEP, parecer de número 5.761.110 e número CAEE: 64068922.9.0000.5501 procedeu-se em 5 momentos:

1)O primeiro momento: reunião na escola para apresentação do projeto.

No início do processo, logo após obtermos a autorização da diretora da escola para a realização da pesquisa, agendamos um encontro com a professora regente da instituição com o objetivo de nos apresentarmos e conhecer a escola.

No dia agendado, ao chegar à escola, fui prontamente recebida por uma funcionária da instituição e em seguida, dirigi-me à coordenadora pedagógica para me apresentar. Na sequência, iniciei a explanação da pesquisa, abordando de maneira mais superficial os objetivos almejados para este estudo.

A coordenadora pedagógica, de maneira espontânea, compartilhou algumas experiências marcantes de sua trajetória profissional. Esses relatos serão devidamente registrados em um momento apropriado deste estudo. Ao longo da visita e da conversa com a profissional responsável pela coordenação do ensino fundamental dos anos iniciais, fui convidada a conhecer a infraestrutura da escola e sua rotina de funcionamento.

Após a realização desta conversa, questionei sobre os outros professores que atuavam junto a criança que será observada. A profissional respondeu-me que seriam em torno de 3 professores, incluindo a professora regente. Solicitei a coordenadora que encaminhasse meu celular pessoal para os demais professores que não estavam no momento, e que os avisasse que no próximo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) estaria presente para conhecê-los e aprofundar mais sobre o que se trata a presente pesquisa e fazer o convite formal para que possam colaborar com esta pesquisadora em questão.

Posteriormente a esta etapa, fomos até a sala do 1º ano do ensino fundamental. A coordenadora pedagógica me apresentou então a professora regente e me mostrou o aluno integrante do estudo da presente pesquisa.

Embora o primeiro contato com a escola tenha sido rápido, o objetivo em questão foi estabelecer um vínculo inicial com os professores e para demonstrar confiança, a fim de que todo o processo fosse gradual e da forma mais leve possível.

2) Segundo momento: convite aos participantes

Em uma segunda visita a escola, durante o momento do HTPC da professora regente foi reservado um horário para que pudéssemos conversar com mais calma e assim, explicar sobre o que se trata o estudo e sanar possíveis dúvidas.

Neste momento, após fazer a explicação de toda a pesquisa, convidá-la oficialmente para fazer parte deste estudo e entregar os termos de autorização, a professora se colocou à disposição, e prontamente fez o aceite para a colaboração da pesquisa, assinando os termos de consentimento com sua devida autorização. Foi coletado seu número de telefone celular e então enviado o questionário online com as perguntas do questionário sociodemográfico (vide apêndice B).

Em relação aos outros professores, por meio da coordenadora pedagógica consegui seus números de contato e então um grupo no aplicativo *WhatsApp* foi criado. Em seguida, seguimos o mesmo procedimento com a professora regente, apresentando a pesquisa, seus objetivos e as

etapas para a coleta de dados. Após obter a concordância para dar continuidade à pesquisa, foi enviado imediatamente um link para o formulário sociodemográfico online, com um prazo de duas semanas para o envio das respostas.

3) Terceiro momento: questionário online

Por meio do questionário sociodemográfico online distribuídos para os professores que atuavam diretamente com o aluno do estudo de caso, pretendeu-se traçar e analisar o perfil dos participantes. O questionário não solicitou identificação dos participantes e se constituiu de 11 questões fechadas e abertas.

O procedimento para coleta das respostas do questionário foi online, via *google forms* e de livre espontâneo voluntariado entre os profissionais envolvidos nesta pesquisa. Os termos TCLE e o de compromisso do pesquisador responsável foram anexados ao questionário online. Todos os professores participantes da pesquisa responderam o formulário dentro do prazo estabelecido não havendo maiores problemas no decorrer deste processo.

3) Quarto momento: observação não participativa

Nesta etapa da pesquisa, foi iniciada a coleta de informações a partir da observação não participativa das práticas desenvolvidas pela escola e professores atuantes com o estudante TEA e os demais estudantes na instituição escolar.

A autorização dos pais com consentimento para realização das observações com o estudante TEA foi mediada pela coordenadora pedagógica. Uma carta de boas-vindas foi elaborada por esta pesquisadora, no intuito de estabelecer confiança e respeito dos pais da criança. A carta continha informações sobre a pesquisa, quais procedimentos pretendiam ser realizados e reafirmava a proteção a imagem da criança em todas as circunstâncias, além da liberdade de desistência a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

As observações não participativas foram realizadas nos períodos dos meses de março a maio de 2023. A instituição escolar não demonstrou qualquer resistência ou desconforto com as visitas, viabilizando todo o processo para que a pesquisa fosse realizada no que se refere às observações das aulas e rotina escolar. Neste período, foram realizadas um total de 15 dias de observação, em que me mantive na escola no período das 14h às 17h (totalizando 45 horas), salvo em momentos em que o estudante dormia em sala de aula em seu turno escolar.

Foram acompanhadas cerca de três aulas por área de conhecimento, dos professores de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, devido à sua menor frequência no cronograma escolar. No entanto, um acompanhamento mais amplo foi realizado nas aulas da professora regente, estendendo-se ao longo de 15 dias, devido à sua carga horária ser mais extensa e possibilitar mais chances de frequência dentro do período da coleta de dados.

Quadro 5: Quantidade de horas destinadas à observação não-participativa na instituição participante da pesquisa.

Área de Conhecimento	Quantidade de Dias Observados	Quantidade de Horas
Professora Regente: Língua Portuguesa; Ciências; Geografia; História; Matemática	15 dias	34 horas
Artes	4 dias	4 horas
Educação Física	5 dias	5 horas
Língua Inglesa	2 dias	2 horas

Fonte: Autora (2024).

5) Quinto momento: entrevistas

Concomitante as observações realizadas em sala de aula com o aluno, professores e dia a dia da rotina escolar, foi dado início às entrevistas individuais com os professores da instituição e coordenadora pedagógica que atuavam diretamente com o estudante observado. A partir deste momento, alguns percalços e desafios de incompatibilidade nas agendas dos participantes foram surgindo.

Inicialmente, para esta etapa seis participantes da pesquisa manifestaram interesse em conceder entrevistas em algum ponto do estudo (incluindo a diretora escolar). Contudo, cinco efetivamente participaram dessa etapa no período dos meses entre maio e agosto de 2023. A diretora da instituição não pôde conceder a entrevista devido à sua limitação de disponibilidade de tempo. A coordenadora pedagógica foi a última a ceder sua entrevista, devido a diversos desencontros de horários e indisponibilidades justificadas por tal.

Dos cinco profissionais entrevistados, três optaram pelo formato presencial, realizando as entrevistas no ambiente escolar durante o horário de trabalho. A professora de Educação Física escolheu a modalidade online, e a entrevista foi conduzida sem dificuldades por meio da

plataforma *Zoom*. Já a coordenadora, por sua vez, optou por enviar áudios pelo *WhatsApp* como forma de responder às perguntas previamente enviadas junto com o roteiro de entrevista.

Importante aqui destacar, sobre a variedade de instrumentos colocados à disposição dos participantes para a coleta de informações dos dados. Este fator tem relação com o DUA, visando uma maior flexibilidade em atender da melhor forma possível cada integrante da pesquisa.

As perguntas seguiram um roteiro previamente formulado, mas à medida que as conversas avançavam e surgiam dúvidas, novas questões eram introduzidas e discutidas, por isso a escolha pela entrevista semiestruturada, visando maior liberdade do decorrer das conversas. No entanto, é importante ressaltar que o ambiente físico em que ocorreram as entrevistas não foi ideal, uma vez que elas foram realizadas na sala dos professores da instituição e sala da coordenação. Durante diversos momentos, ocorreram interrupções por parte de outros profissionais, além de ruídos externos. Em virtude dessa situação, é possível presumir que as respostas dos participantes tenham sido mais concisas, sendo devidamente gravadas com equipamento de áudio por meio de celular e posteriormente transcritas na íntegra pelo idealizador desta pesquisa.

O tempo de duração das entrevistas com cada docente foram exatamente: 23 min com a professora regente, 36 minutos com o professor de Artes, 29 min com a docente de Educação Física e 20 min com a professora de Língua Inglesa.

Após a transcrição, ao longo desta pesquisa conduziu-se à análise do conteúdo das conversas para examinar e refletir sobre questões que são centrais para este estudo.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Após a coleta de dados, a análise das informações seguirá os pressupostos de análise do conteúdo de Bardin. Sobre esta análise de conteúdo, conforme considera Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo se constitui de 3 fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo Franco (2011), é basicamente a fase em que se organizam os dados e sistematizam os caminhos a serem percorridos objetivando a construção de um plano para análise.

Em seguida, temos a exploração do material analisado, que segundo Bardin (2011) tem por efeito traçar as categorias e setores do estudo. E conforme Souza e Santos (2020, p. 1401)

explica, que nesta fase, “a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto”.

No tratamento dos dados, fase da inferência e interpretação dos resultados obtidos, Souza e Santos (2020, p. 1401) define que “esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira”. Um momento que segundo os autores embasados pela análise de conteúdo de Bardin, que se torna muito intuitivo, repletos de reflexões e criticidade.

Nesse sentido, na análise das entrevistas realizadas, inicialmente definiram-se e organizaram-se em categorias de análise, e setorizaram-se as respostas de acordo com as palavras-chave e sentimentos explicitados pelos entrevistados. Segundo Franco (2011, p. 60), “as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”. Isto é, intuitivamente ao passo que surgem os contextos dos relatos, sentimentos e ações dos participantes observados, vai se construindo os devidos setores e categorias para análise exploratória de Bardin.

Sendo assim, posteriormente a seleção e análise das informações coletadas, chegou-se às seguintes categorias:

1. O problema da formação inicial e continuada;
2. Diminuindo barreiras de acesso ao currículo: articulação com o DUA;
3. Desafios da prática docente: barreiras para o acesso curricular;
4. Fatores que facilitam o processo;
5. Explorando possibilidades: estratégias pedagógicas que poderiam envolver e apoiar todos os estudantes, com ou sem deficiência.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

- **A escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em uma cidade do interior do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. De acordo com a diretora da instituição, abriga um total de 150 alunos matriculados. Dentre esses alunos, 18 são diagnosticados com alguma deficiência, sendo 12 com TEA.

Como consta no Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), o trabalho pedagógico é realizado em horário parcial e/ou integral, de acordo com as necessidades das famílias, nos

períodos da manhã e tarde. No segmento Educação Infantil, a escola atende crianças de 4 meses a 5 anos de idade e no ensino fundamental do primeiro até o quarto ano, com previsão de implantação do quinto ano em 2024.

Como evidenciado no PPP da escola, sobre o espaço físico das dependências do prédio em que se encontra o ensino fundamental, podemos encontrar: recepção, salas de aula, sala de TV e descanso, oficina *Maker*, destinada às atividades de robótica/Atividades de reforço escolar, sala de leitura, refeitório, cozinha, quadra destinada a atividades esportivas e recreativas, parque/ espaço para recreação externa, espaço para horta e atividades externas, banheiro masculino e feminino para crianças, banheiro para professores e funcionários, sala dos professores/Direção.

Devido à expansão de suas instalações, a escola estava passando por obras que exigiram algumas modificações no seu ambiente físico. Foram notadas reacomodações e alguns espaços físicos mencionados no PPP sofreram alterações, como por exemplo a quadra, espaço para horta e parque, que foram reduzidos significativamente.

Os banheiros, cozinha e todo o restante das salas de aula aparentemente têm infraestrutura acessível para todo o público atendido e os materiais necessários para execução das atividades diárias.

De acordo com as informações do projeto político pedagógico da escola, a instituição apresenta-se sob a linha “socio interacionista” e fundamentada nas ideias de teóricos como Piaget, Vigotski e Wallon sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. No entanto, é importante apontar equívocos e contradições no âmbito teórico apresentado, pois esses autores possuem abordagens substancialmente opostas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Em outras palavras, embora tenham o desenvolvimento humano em comum como propósito de compreensão, a linha de partida e o pensamento se desencontram e se estruturam de outras formas. Enquanto Piaget enfatiza a importância do desenvolvimento cognitivo individual e das estruturas mentais, Vigotski valoriza salientado por Duarte (1996) a influência das interações sociais e culturais enfatizando a mediação social.

Conforme observado por Duarte (1996), os termos frequentemente empregados por instituições educacionais, tais como "socio interacionismo" e "socio construtivismo", são equivocados. Nesse escopo, a perspectiva histórico-cultural emerge como a abordagem mais apropriada e alinhada com os princípios originais do pensamento Vigotskiano, contrariando o que consta no PPP da escola.

Além das correntes teóricas apontadas como base para o respaldo da proposta pedagógica, o projeto menciona estudos da neurociência e as possíveis contribuições para compreensão do funcionamento do cérebro e desenvolvimento infantil. Por coincidência (ou não) destaca-se a convergência desses fundamentos teóricos aos princípios do DUA, que como apontado por CAST (2011) foram apoiados em conceitos da neurociência cognitiva e em grandes teóricos que contribuíram para a Educação como Vigotski.

Um outro dado relevante que se observou, é o fato de que a escola não possui sistema apostilado de livros, aparentemente fazendo com que os professores tenham autonomia para execução de projetos ou atividades para o desenvolvimento pedagógico do currículo escolar.

No que se refere a avaliação, como consta no PPP, acontecerá por meio de “Pautas de Observação”, que embasarão os registros das observações e intervenções necessárias, de acordo com os objetivos estabelecidos previamente para cada atividade e para cada faixa etária.

Foram notados que estas observações e registros acontecem por meio de gincanas promovidas pela escola em substituição às provas tradicionais aplicadas. Os estudantes são incentivados a jogarem em times e de forma individual brincadeiras que contenham os conteúdos curriculares já abordados.

No campo de formação continuada, notou-se que a escola aparentemente preza com constância pela formação de seus colaboradores. Em todas as entrevistas realizadas, os participantes foram unânimes em relatar sobre a quantidade de encontros, capacitações e formações para atualização profissional. No que consta em sua proposta pedagógica, as formações continuadas ocorrem a cada 2 meses, além das horas de trabalho coletivo de forma semanal e acompanhamento com a psicóloga da escola que possui formação em análise do comportamento.

4.1 Apresentação dos participantes da pesquisa

- **Higor (estudante)**

Higor (nome fictício) tem 6 anos de idade e foi diagnosticado com TEA aos 3 anos, conforme informações fornecidas pela escola. Seu desenvolvimento gestacional ocorreu em uma gravidez gemelar, na qual seu irmão Gustavo foi diagnosticado com paralisia cerebral. Atualmente, ambos estão matriculados no 1º ano do ensino fundamental e compartilham a mesma sala de aula.

No que se refere às atividades propostas, Higor demonstrou diversas vezes compreensão sobre as tarefas e demandas propiciadas pela escola, entretanto, frequentemente não apresentava interesse em concluí-las durante as observações. É um menino observador e por vezes carinhoso, mas ainda não conseguia fazer contato visual com os demais por muitos segundos além do pouco interesse em brincar com os amigos.

Durante as observações, Higor demonstrou um apreço pela música, frequentemente pedia músicas para que fossem tocadas enquanto fazia as atividades ou apresentava sono. De acordo com as informações relatadas pelas professoras, a música é um grande incentivo para Higor e em algumas vezes como foi observado, a professora auxiliar utilizou do recurso para que o estudante aceitasse realizar as tarefas.

Por diversas vezes, o sono foi um fator observado no estudante em que sobressaiu em seu dia a dia. Nos relatos da professora regente, Higor fazia diversas terapias no contraturno escolar e isso era algo que o deixava cansado, provavelmente ocasionando o sono excessivo e não permitindo com que ele participasse integralmente das atividades escolares.

Por diversas vezes Higor apresentou comportamentos adversos como agressão à professora auxiliar que o acompanhava, além de baixa concentração e foco durante as atividades. Nos relatos da escola, o menino tem esses comportamentos sempre que lhe é proposto alguma atividade. Higor aparentou sentir-se bem na escola apesar desses episódios e quando não estava em momentos de tarefas pedagógicas apresentava uma ótima convivência com os demais estudantes e professores.

Embora tenham sido presenciados alguns comportamentos adversos direcionados à professora auxiliar, também se observou que Higor demonstrou afeto pelas professoras, especialmente pela professora auxiliar. Ele foi visto abraçando e beijando as professoras e alguns amigos em vários momentos.

- **Professores**

(Dados respondidos via formulário eletrônico, observações em aulas e entrevista)

No intuito de preservar a identidade dos colaboradores para este estudo, utilizaremos no decorrer das análises nomes fictícios ao mencionar os participantes da pesquisa.

Desta forma serão apresentados os dados sociodemográficos dos participantes, respondidos eletronicamente pelos mesmos conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Apresentação dos dados Sociodemográficos.

Função	Nome Fictício	Faixa etária	Tempo no Magistério	Graduação/ Especialização	Tempo de serviço na escola	Tempo de Atuação com TEA
Professora Regente 1 ano	Lucíola	30 a 39 anos	10 a 20 anos	Pedagogia/ pós em neuropsicopedagogia	Desde a fundação (2012)	5 a 10 anos
Professor de Teatro	Sávio	40 a 49 anos	10 a 20 anos	Artes e Pedagogia (em curso)	Inferior a 1 ano	5 a 10 anos
Professora de Inglês	Isabella	Até 24 anos	5 a 10 anos	Formação em Inglês e Pedagogia	Inferior a 1 ano	1 a 3 anos
Professora de Educação Física	Ticiane	40 a 49 anos	Inferior a 1 ano	Educação Física e Fisioterapia	Desde a fundação	5 a 10 anos
Coordenadora Pedagógica	Rosane	40 a 49 anos	20 a 25 anos	Pedagogia / Pós em Educação Especial e Inclusiva	1 ano	10 a 20 anos

Fonte: (Autora, 2023)

● Professora Lucíola

Lucíola é uma professora graduada em Pedagogia, que possui 22 anos de sala de aula, o que consideramos ser uma profissional com vasta experiência. Além disso, ela relatou que faz parte do corpo docente da escola investigada desde sua fundação, totalizando 12 anos desde a inauguração.

A professora também possui especialização em neuropsicopedagogia conforme informações preenchidas no formulário sociodemográfico compartilhado além de exercer dedicação exclusiva para a escola.

Huberman (2000) aponta que esta fase na carreira, o qual o profissional geralmente possui por volta de 35 a 50 anos de idade, pode ser demarcada pelo período da diversificação profissional. Para Huberman (2000, p. 43) “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna uma tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Nesta fase o professor já demonstra segurança em sua prática, e permite-se errar mais em busca de acertos. Podemos dizer que durante as observações, foi

possível perceber nas ações da professora sua segurança em relação ao ser fazer pedagógico, fato este que corrobora com as percepções do autor referido.

Durante o período de março a junho de 2023, além da entrevista, observações não participantes foram realizadas no campo da pesquisa, e revelaram características notáveis quanto ao seu desempenho. Notou-se durante este tempo que Lucíola é uma professora muito atenciosa com seus alunos, e está sempre em busca pela diversificação de suas estratégias pedagógicas. Além disso, foi percebido que a profissional pareceu apresentar grande apreço a música, de modo que o violão aparece em suas aulas como um instrumento aliado às suas estratégias pedagógicas em sala de aula, tornando a música um recurso bastante utilizado.

- **Professor Sávio**

Professor Sávio obteve sua formação inicial em Artes Cênicas e atualmente é estudante do curso de graduação em Pedagogia. Está em seu segundo ano de graduação e de acordo com seu relato durante entrevista realizada, o Teatro e as Artes em si, o salvaram da vulnerabilidade vivenciada em sua infância e os percalços cujo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade propiciaram-no.

Sávio ingressou para o corpo docente dessa escola há menos de 1 ano e dá aulas de Artes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola. Conforme relato, era o primeiro ano de sua carreira profissional trabalhando com crianças em ambiente escolar. Huberman (2000) destaca que nesta fase, predominam os sentimentos de sobrevivência e descoberta (e um apoia-se no outro) traduzindo suas ações em entusiasmo e explorando as mais diversas vivências.

E como ele relata, se sente feliz e realizado de trabalhar na profissão docente e na escola que se encontra. Entre as principais características notadas em Sávio, destacou-se sua cordialidade, simpatia e afetividade com seus alunos. Essas características justificam-se em razão das observações realizadas na escola, em que foi possível perceber que as aulas de Sávio eram diversificadas e lúdicas à luz dos princípios do DUA. As crianças demonstraram muita motivação e entusiasmo nos momentos precedentes às aulas. Em grande parte das aulas, foram utilizados materiais e recursos produzidos pelo próprio professor, como por exemplo fantoches, kit pedagógicos com personagens, bonecos de papel para produção de teatro de sombras, dentre outros. A criatividade é uma grande aliada para este professor.

- **Professora Isabella**

Isabella é professora de Língua Inglesa, e apesar de sua pouca idade (25 anos) possui onze anos de vivência profissional na carreira docente conforme relato em entrevista concedida. Diante dos dados obtidos do formulário sociodemográfico compartilhado, a profissional possui formação em língua inglesa e concluiu graduação em Pedagogia, em 2020. Isabella trabalha na escola investigada há menos de 1 ano e leciona para todas as turmas da escola incluindo educação infantil e ensino fundamental em dedicação exclusiva.

Paciência e gentileza foram as características mais notadas em Isabella, mantendo-se sempre atenta às demandas das crianças. A professora se destaca por sua proatividade, dinamismo e abordagem gentil no ambiente escolar. Sua atitude engajada reflete-se tanto em suas interações com os alunos como em sua colaboração com os colegas de equipe.

- **Professora Ticiane**

Professora Ticiane leciona aulas de Educação Física e Hapkido na escola investigada. Em conformidade às informações obtidas no formulário sociodemográfico, Ticiane é graduada nos cursos de Educação Física e Fisioterapia. Atuante no quadro de funcionários da instituição desde a fundação da escola (2012) e leciona para toda a escola nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental.

Como observado, Ticiane planeja suas aulas priorizando a movimentação e expressão corporal das crianças em ambiente externo, na quadra da escola. Considerando as observações realizadas pela pesquisadora, as crianças demonstraram muito entusiasmo em suas aulas e colaboração para o êxito das atividades. Durante o período de observações, chamou atenção que Ticiane orientava a professora auxiliar a como desempenhar os exercícios físicos, prezando pela busca dos movimentos corretos dos exercícios propostos para a aula.

- **Coordenadora Rosane**

A frequência de acompanhamento do fluxo pedagógico se destacou como o principal atributo durante as observações do desenvolvimento do trabalho escolar da coordenação. Rosane demonstrou uma notável segurança e clareza na condução das orientações fornecidas à equipe, especialmente no que diz respeito aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Ficou evidente nas observações que a profissional estava constantemente envolvida

na formulação de estratégias em conjunto com os professores, fornecendo orientações às auxiliares e convidando-as para reuniões em sua sala, onde as instruía sobre a abordagem adequada ao utilizar novos recursos destinados aos estudantes com TEA.

Rosane compartilhou sobre seu anseio pela busca por uma educação mais inclusiva, sendo sua filha o catalisador que a motivou a aprofundar-se nessas questões. Ela relatou que sua filha que atualmente possui 14 anos, tem autismo e durante boa parte de sua trajetória escolar teve problemas com as escolas por onde passou, sejam elas particulares ou públicas.

Diante dessa situação, Rosane sentiu a necessidade de mergulhar nas questões relacionadas à inclusão escolar de sua filha, empenhando-se em buscar estratégias que oferecessem a ela maiores oportunidades no processo de desenvolvimento de novos aprendizados.

4.2 Categorias de análise

O problema da formação inicial e continuada

Durante a entrevista, os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre o que achavam de sua formação inicial. Se eles consideravam se sua formação contribuiu ou não para sua prática profissional atual. A professora Lucíola então tece duras críticas:

Na faculdade você não aprende coisas na prática, você só aprende mesmo na escola. Porque a faculdade é mais teoria, a escola que vai te ensinar.

Ainda aprofundando sua fala, Lucíola cita o magistério como um meio mais eficaz para formação docente de forma geral. Ela critica o fato da exclusão do magistério, que segundo ela, propiciava maior acesso à práxis docente.

O magistério o professor tá ali e ainda aprendia na prática, e ele fazia coisas manuais. Que a gente tem que fazer na escola. Por exemplo, de educação infantil. Hoje você pega uma estagiária e ela não sabe nada, não sabe cortar um papel, não sabe cortar um eva, cortar uma folha. Magistério ensinava isso também!

Em concordância com o ponto de vista da professora Lucíola, a coordenadora Rosane estabelece uma conexão entre a situação atual da inclusão escolar e a qualidade das formações continuadas, observando que estas últimas frequentemente carecem de alinhamento com as demandas reais.

Então eu acho que entender cada caso é desafiador, né? Inclusão ela é um desafio. A gente não tem nada pronto, né? A nossa formação não nos favoreceu, né? E eu vejo que mesmo nas formações das profissionais atuais, eu vejo a formação das meninas aqui mais novas, né? Vejo que não tem nem

estágios específicos sobre isso e sobre é, eu acho que a formação ela continua falha. (Coordenadora)

A fala da coordenadora destaca um desafio significativo no campo da inclusão escolar. A observação de que a formação dos profissionais da educação muitas vezes não os prepara adequadamente para lidar com essas demandas, refletindo a necessidade de aprimorar a formação contínua e inicial dos educadores (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014).

Mantoan (2003) aponta para a inadequação das formações disponíveis e que podem contribuir para uma lacuna no conhecimento e nas habilidades necessárias para promover a inclusão eficaz nas escolas. Isso destaca a importância de investir em programas de formação mais ricos e direcionados à sua própria prática.

Validando o pensamento dos autores, as professoras Isabella e Ticiane expõem sobre suas experiências de formação inicial dizendo:

"[...] eu não aprendi a ser professora na faculdade, aprendi o que é a escola, aprendi leis escolares, eu aprendi como estrutura um planejamento, objetivo de cada aula. Mas não aprendi a ser professora. A experiência universitária não me promoveu nada semelhante ao que vivo dentro de uma sala de aula. Tive acesso a muitos conhecimentos (...), mas nenhuma das aulas me trouxeram a como agir quando o aluno bate. Eu não aprendi isso". (Professora Isabella)

"Contribuiu, mas na escola é outra realidade né? É totalmente diferente, (...), na faculdade é uma pincelada do conhecimento(...)". (Professora Ticiane)

Como observa-se, podemos inferir que as professoras entrevistadas valorizam muito as experiências vivenciadas na práxis docente. Entretanto, precisamos tensionar essas falas, que já se transformaram em um estigma na área do desenvolvimento profissional docente.

Neste cenário, Gatti *et al.* (2019, p. 147) aponta sobre:

[...] as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas.

Trazendo um contraponto entre as falas das professoras, Sávio relata que a graduação tem demonstrado por meio da teoria que aparentemente ele está no caminho certo. Como relatado no campo da caracterização dos participantes, o professor deu início em sua carreira profissional como ator, onde pôde vivenciar a experiência prática de sua função, já que lidava com crianças em situação de vulnerabilidade social. Neste excerto, o professor relata que a graduação que atualmente está cursando reafirmou por meio dos conhecimentos científicos, a didática e os

saberes necessários para desempenhar da melhor forma sua prática profissional. Prova de que uma boa formação é a alternativa mais concreta para um melhor desempenho profissional.

(...) na realidade, o que tenho percebido é que como eu aprendi no campo, eu compreendi lá trabalhando mesmo, (...) e agora que estou estudando, eu tenho visto que o que eu tenho feito tá no caminho da Pedagogia (...) já venho da prática e agora a teoria mostrando pra mim que eu "tô" no caminho certo, então a faculdade tá valendo por isso.

Segundo Libâneo (2001), o papel do professor, ou pedagogo no contexto, é fundamental para mitigar os efeitos da reprodução excludente que muitas vezes ocorre na escola. Essa luta pela inclusão permeia todas as esferas educacionais e, em especial, recai sobre os professores como protagonistas desse processo. Para isso, é necessário que tenham como aponta Libâneo, (2001, p.24):

[...]competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica.

Nessa esteira, quando se fala sobre o desenvolvimento profissional da carreira docente, quase sempre encontramos esse tipo de fala cuja formação inicial é destacada como precária e que pouco prepara para o dia a dia e seus desafios pertinentes. Gatti *et al.* (2019, p. 147) ainda reitera que:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Preparar futuros professores nos cursos de licenciatura que estejam aptos a atuar de maneira mais efetiva e inclusiva nas mais diversas realidades educacionais é um desafio premente. Para esta problematização da formação inicial e continuada, Cochram-Smith e Lytle, (2009) *apud* Fiorentini (2012) apontam como uma boa saída, o desenvolvimento de comunidades acadêmicas, que busca a parceria colaborativa entre professores, educadores universitários e instituições locais.

Corroborando com esta ideia, a professora Isabella, que leciona a disciplina de Língua Inglesa, trouxe a seguinte fala enquanto opinava sobre sua insatisfação com sua formação inicial:

O que fazer então? Eu não tive aulas de virar a professora. O que fazer quando o aluno não aprende? Como buscar novas formas de ensino? (...) e aí eu fui em conversa com outros professores, foi troca de experiência, conversa com as minhas coordenadoras(...) que eu fui buscando outras formas de ensinar.

Compreendemos que diante desta fala, fica evidente que o apoio e colaboração entre os pares existentes dentro e fora da escola são necessários. São os professores quem mais conhecem suas necessidades formativas, e em um ambiente de trabalho tão heterogêneo quanto é a escola, gerar comunidades acadêmicas pode contribuir para o maior comprometimento dos profissionais além de impulsioná-los para o desenvolvimento de uma postura mais investigativa e crítica de suas práticas (Cochran-Smith e Lytle 2009 *apud* Fiorentini, 2012, p. 240).

Em momento posterior, os professores foram indagados sobre como foram agregando e constituindo seus saberes. A intenção era compreender mais profundamente suas opiniões quanto às críticas de sua formação feitas anteriormente. As professoras Lucíola e Ticiane respondem:

Eu acho que a pós-graduação. Ela abriu minha visão nesse sentido. Acho que depois que eu estudei a neuro [psicopedagogia clínica], (...). Mas eu acho que me deu uma abertura maior. E eu acho que a prática no dia a dia com as famílias me ensinou muito. (Professora Lucíola)

Eu acho que foi estudo. Porque cada criança vem com um comportamento e com uma necessidade. (...) então você tem que buscar de certa forma. E aí você vai buscar com colegas que já trabalharam com os especiais, (...) então você vai buscar também pros colegas e estudo. (Professora Ticiane)

Lucíola e Ticiane admitem neste trecho que a formação continuada de fato contribuiu para suas formações, pois compreendemos que o ensino acadêmico e o compartilhamento de informações e práticas são um conjunto de fatores que impulsionam o aperfeiçoamento profissional dos docentes. As professoras entrevistadas constatam em suas falas algumas ferramentas necessárias para repensar suas práticas e estratégias com relação a educação de seus estudantes.

Conforme Tardif (2014) postula, os saberes adquiridos pelos professores são saberes sociais pois ele é partilhado por vários grupos, dentre eles com seus próprios pares e inclusive entre o sistema que abarca a legitimidade de normas, conhecimento teórico-científico, como as universidades por exemplo.

A formação docente inicial e continuada são temas recorrentes no âmbito educacional e conforme Libâneo (2001) destaca que cada vez mais tem sido iminente o investimento em pesquisas sobre a formação de professores além de projetos e políticas que surjam para sua valorização e contribuição de novas ferramentas para o trabalho docente.

Diminuindo barreiras de acesso ao currículo: articulação com o DUA

Ao longo da entrevista, os professores foram questionados sobre quais fatores consideram ser relevantes e que facilitam suas práticas no dia a dia. Eles respondem mencionando sobre a proposta pedagógica da escola, cuja abordagem não se pauta em uma única linha teórica, e que isso a auxiliava na construção de diversas estratégias para suas aulas, não ficando presa a somente uma abordagem.

A gente aqui na escola, a gente não tem um método. [...] Você primeiro conhece o aluno, você observa, vê o que ele traz consigo de aprendizado. A partir do que ele traz pra você de conhecimento, que você vai construir o aprendizado com ele. Então você vai discutir um tema com as crianças, pra você montar algo que interesse a criança a aprender. Igual eu percebi que a minha sala gostava muito de música. Então eu uni os conhecimentos, né [...] é você dar sentido ao aprendizado. (Professora Lucíola)

Neste excerto da entrevista, podemos observar que a professora relata precisar conhecer seus alunos primeiro, resgatando seus conhecimentos prévios antes de planejar suas estratégias, e ainda comenta o fato de que viu na música um recurso motivante para o desenvolvimento de suas aulas. Abaixo segue um exemplo de atividade desempenhada em sala de aula que articula a música ao conteúdo curricular planejado.

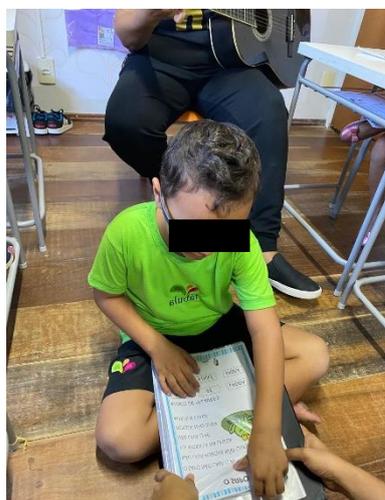


Figura 10- exemplo de atividade desenvolvida em sala de aula para engajar os estudantes

Embora os professores relatem não conhecer o DUA, podemos observar os princípios da abordagem em suas práticas, pois os professores buscam meios de motivar e engajar seus alunos

com estratégias diversificadas, além de propiciar meios de expressão e representação dos conteúdos curriculares, que são premissas fundamentadas pela abordagem.

Nesta outra fala, a professora Ticiane destaca sobre uma prática que considerou ser exitosa em sua atuação, que segundo ela, têm sucesso em quase todas as crianças, que seriam as cambalhotas, o princípio da expressão e ação recomendado pelo DUA:

Olha, eu posso dizer em relação as crianças(...) foi uma coisa assim que tipo, dá certo com todas. São as cambalhotas, por incrível que pareça! Porque eu não sei qual a sensação de que elas têm fazendo o movimento, (...) nossa, todas gostam, todas fazem". (Professora Ticiane)

Então isso é um movimento carro chefe, porque dali tira pra outras coisas..." (Professora Ticiane)

Importante ressaltar essa percepção compreendida pela professora, que estava atenta aos processos de respostas (positivas) das crianças fazendo com que ela elaborasse essas práticas de forma intencional, buscando a motivação dos estudantes e por consequência maior engajamento nas atividades.

Cumprindo o princípio das múltiplas formas de apresentação de um conteúdo curricular, o professor de Artes relata que um dos fatores que facilitam sua prática, é o fato de elaborar vários planejamentos para a mesma aula, na busca pela tentativa de maior aderência ao conteúdo pretendido para ser ensinado.

Então, eu trabalho dentro de um cronograma, (...) o que me faz facilitar o trabalho é não ter só um planejamento. Eu venho com seis aulas montadas". (Professor Sávio)

Uma delas eu uso como carro chefe, se não funciona eu já pego outra aula, e aquela turma não vai fazer aquela aula que todo mundo fez, mas a aula que ela fez vai funcionar pra ela. (Professor Sávio)

No decorrer da entrevista o professor também destaca que a área de Artes é um fator facilitador, pois, por meio da ludicidade, possibilita o acesso a diversas áreas e permite trabalhar com infinitas possibilidades de forma interdisciplinar, reconhecendo a necessidade de integrar as demais áreas do conhecimento. Corroborando para esta afirmação, Caldas, Holzer e Popi (2017, p. 161) afirmam que “a função da arte está relacionada à expressão, ao modo de ver o mundo, à possibilidade de dar forma e colorido à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico dos alunos”. Isso ressalta a importância da Arte na educação, destacando que sua função vai além do mero aspecto estético não limitando-se apenas a produção de obras visuais, mas também desempenhando um papel essencial na expressão individual e na percepção do mundo. O que atende aos princípios da motivação e engajamento no DUA.

Perguntado sobre suas práticas docentes e utilização de estratégias mais específicas, o professor aponta técnicas interessantes e que consideramos estarem ligadas aos princípios do DUA.

Durante o percurso da faculdade, a gente tem uma matéria chamada técnica de materiais expressivos; que nada mais é do que explorar possibilidades, então através disso eu uso [artes] plásticas, uso música, uso desenho, relaxamento, então é um contexto geral. (Professor Sávio)

Durante as observações, foi possível de fato constatar a preocupação do professor Sávio em propiciar em suas aulas esta diversidade de possibilidades, o que naquele momento resultou no maior engajamento da turma, inclusive com Higor em diversos momentos.

Para desenvolver um planejamento de aula baseado no DUA, Nunes e Madureira (2015) apontam que analisar e caracterizar o contexto são o primeiro passo a se considerar. Conhecer os alunos, suas necessidades e estilos de aprendizagem, pode auxiliar os professores a construírem um bom planejamento tornando a aprendizagem mais acessível a todos.

Um outro trecho que apontou a da presença do DUA nas aulas dos professores, foi com relação às observações e opiniões sobre o que têm feito para diminuir as barreiras de aprendizagem de seus alunos.

Então a gente tem que pensar sobre a questão alfabetizadora. (...) é se reconhecer primeiramente né? É ele se reconhecer como pessoa inclusa no meio(...) na sala, no ambiente escolar... (Professora Lucíola)

Ele teve esse reconhecimento, que ele precisa dividir as coisinhas com os amigos, que ele tem horário, rotina... [cê] viu ali a rotina visual? Então, isso diminui muito. A previsibilidade né? Dá a previsibilidade pra criança ter um recurso a mais pra ela poder [aprender], e ela só progride assim. (Professora Lucíola)

Neste momento, podemos observar que a professora aponta para a questão de se trabalhar com Higor e a necessidade da diversificação de recursos no que se refere ao ensino em uma perspectiva mais inclusiva, corroborando com as premissas do DUA e com as estratégias destacadas anteriormente do professor Sávio. Importante ressaltar a importância para que esse trabalho desenvolvido aconteça com o todo em uma sala de aula, pensando nas individualidades e subjetividades de cada estudante não esqueça do trabalho com o todo

Durante o período de observação das aulas da professora Lucíola por exemplo, foi evidente o amplo uso de recursos visuais para estabelecer a rotina de Higor. Dentre as estratégias observadas, destacam-se os cartazes expositivos contendo informações sobre a rotina da sala, incluindo fotos dos respectivos professores e suas áreas de conhecimento. Além disso, foram notadas fotos ao lado do nome de cada criança, proporcionando uma identificação por associação visual. A parede da sala de aula também apresentava um alfabeto concreto

elaborado pela professora, que possuía pequenos bolsos abaixo de cada letra, que era representada por uma miniatura de animal correspondente a grafia. Importante ressaltar é que estes recursos foram idealizados para a utilização de todo o grupo, e não somente para Higor.

Essas estratégias correspondem segundo Sebastián-Heredero (2020) ao ponto de verificação 1.3 nas diretrizes do DUA, que se refere ao oferecimento de alternativas para informações visuais ao estudante, possibilitando de diversas maneiras o acesso ao conteúdo.

Perguntada se essas estratégias poderiam ser realizadas com todos os alunos, Lucíola responde positivamente e complementa:

[...] a criança tentar se organizar através do apoio visual. É tudo para criança, dá a previsibilidade pro que vai acontecer. Você diminui a ansiedade da criança né? Na sala de aula, ela já sabe a “rotinha” dela [...]. (Professora Lucíola)

Inferimos assim que, oferecer diversas estratégias e materiais são fatores que possibilitam maior interesse dos alunos e conseqüentemente maiores chances de aprendizagem como apontam (Nunes e Madureira, 2015).

Em outro bloco de perguntas, os professores foram indagados sobre quais práticas eles considerariam serem bem-sucedidas em suas concepções e que possam ter marcado suas trajetórias profissionais ao longo dos anos lecionando.

Ah, eu acho que trabalhar a autoestima da criança, primeiro lugar. Qualquer criança, seja autista, síndrome de down, seja qualquer criança atípica ou típica, né? (Professora Lucíola)

[...] quando você dá motivação pra ela e dizer assim, olha você está fazendo certo, olha você é capaz, pra qualquer aluno. [...] que seja um simples sentar na cadeira. (Professora Lucíola)

Você tem que analisar o todo da criança. Vou analisar o fisiológico [quis dizer físico], emocional, tudo. (Professora Lucíola)

Depreendemos neste trecho, o princípio do engajamento do DUA, que conforme postula CAST (2018) este princípio se alinha às redes afetivas do cérebro, explorando o interesse, esforço e a autorregulação do estudante.

Podemos observar que a professora avalia ser parte fundamental para compor o sucesso da prática pedagógica, o encorajamento para motivação do estudante. Durante as observações, aparentemente essa intencionalidade se manteve constante nas aulas de Lucíola. Em diversos momentos, foi possível observar a preocupação da professora em verificar aspectos físicos, como por exemplo se Higor chegava cansado devido aos compromissos de suas terapias ou se estava se sentindo irritado. Ela manifestou essa preocupação de várias maneiras, fazendo

perguntas diretas a ele e/ou estabelecendo conexões entre seu comportamento e seu estado de humor em geral.

Ainda sobre práticas bem-sucedidas na concepção dos professores, uma outra estratégia surge com o relato do professor de Artes. A atividade não foi realizada especificamente para o estudante Higor mas que evidenciamos a possibilidade de ser replicada em outras situações e que o DUA esteve presente. A atividade consistia em uma dramatização de um tribunal sobre a chegada dos portugueses em terras brasileiras antes habitada pelos povos originários. Eles se dividiram em 2 grupos, cujo primeiro representava os portugueses, e o segundo grupo representado pelos indígenas. Os estudantes puderam usar adereços e outros artigos representativos da vestimenta indígena e portuguesa. Foi possível observar que toda escola ficou envolvida com a atividade, as turmas foram convidadas a assistir ao debate e notou-se um grande engajamento e expressividade com relação a atividade.

O professor Sávio demonstrou integrar sua área de conhecimento com a disciplina de História e Geografia, pois a atividade exigiu que os estudantes pudessem se inteirar de informações, estudar e apresentar e justificar seus argumentos de acordo com cada defesa, o que corresponde aos princípios básicos do DUA, em congruência ao destacado por (CAST, 2011) no que se refere aos meios de envolvimento, representação e ação e expressão.

Nessa mesma articulação ao princípio da ação e expressão, o relato da professora Isabella destaca a atividade de mímica, que por meio da expressividade possibilitou a todos os seus alunos, inclusive um estudante com TEA a maior acessibilidade ao conteúdo proposto.

*(...) ele soube fazer todas as mímicas. Ele não produziu oralmente. Mas ele soube fazer. Ele expressou pelo corpo.
Então, a psicomotricidade, né? Passou pelo corpo dele a aprendizagem. Tudo que leva ao movimento, tudo que é corporal, acaba tendo muito mais sucesso do que é só falado. (Professora Isabella)*

Nestes trechos podemos observar que os professores reconhecem que atividades que impulsionem o estudante a se expressarem são mais assertivas com relação às atividades tradicionais praticadas rotineiramente. E ainda que os professores aparentemente não tenham conhecimento sobre o DUA, a abordagem pode desempenhar um papel crucial nesse processo, desde que feita com intencionalidade.

Barros *et al.* (2020) apontam que

[...]um professor atento ao seu processo de formação, embasado no método de análise que parte da síntese à síntese como inacabado e em construção, e ainda, que fundamenta suas ações pedagógicas em concepções científicas afirmadas, poderá apresentar melhores condições para articular seus conhecimentos teóricos e instrumentais frente às demandas do seu trabalho educativo.

Em outras palavras, a integração entre a teoria e a prática (que é a *práxis*) fomenta a intencionalidade da *práxis*, resultando no fortalecimento da capacidade do professor de refletir e adquirir consciência sobre suas ações (intencionalidade). No contexto do DUA, podemos inferir que ao haver essa consciência na abordagem dialética, que não separa teoria e prática, haverá o potencial para aprimorar as práticas educacionais e construir um planejamento mais eficaz.

Desafios da Prática Docente: barreiras para o acesso curricular

Ao serem questionados sobre os fatores que poderiam dificultar sua prática, os professores apresentaram respostas diversas. No caso da professora regente, a falta de apoio das terapeutas do Higor era um fator que dificultava a sua prática;

A falta de apoio no sentido de estar vindo mais à escola, tá acompanhando a criança, porque não adianta também o terapeuta vir aqui uma vez por ano. Não vai resolver.
(Professora Lucíola)

Higor frequenta todos os dias da semana no contraturno escolar uma clínica particular com atuação multidisciplinar de profissionais da área da saúde como: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. Nas observações realizadas, estes profissionais prestam atendimento terapêutico para Higor e eventualmente são requisitados pela escola a comparecerem para tratar sobre questões comportamentais que venham surgir.

No entanto, conforme relatado pela professora, ela expressa a carência de suporte dos mesmos, especialmente quando se trata de lidar com o comportamento agressivo que Higor vem manifestando. No período em que ocorreram as observações, Higor apresentou comportamentos agressivos como bater nas professoras, chutar, morder e arranhar.

Como apontado por Grandin e Panek (2015), esses comportamentos considerados agressivos podem ser em razão a variável quantidade de estímulos ofertados em sala de aula, como a dificuldade em expressar-se, falta de recursos visuais que o possibilitem facilitar sua comunicação, a existência de muito barulho e falta de informação por parte dos profissionais envolvidos que lidam com a criança diretamente.

É crucial analisar essa situação, uma vez que a escola tem a responsabilidade fundamental de fornecer os recursos e o suporte adequado, inclusive para lidar com possíveis intercorrências que venham surgir. Conforme recomendado por Gaiato e Teixeira (2018), é essencial aprofundar o conhecimento sobre as especificidades do TEA para compreender tais

comportamentos e auxiliar a criança com estratégias que previnam possíveis crises ou possibilitem acalmá-la. Por exemplo, a implementação de um quadro de rotina pode proporcionar à criança uma previsibilidade do que está por vir, enquanto o uso de dicas visuais, com fotos ou figuras pode auxiliar na compreensão e interpretação das informações.

Inferiu-se que o comportamento apresentado pelo menino pode ser considerado como um desafio que impacta negativamente no processo de prática pedagógica, o que é perfeitamente compreensível, a medida em que faltam formações pertinentes para que os professores consigam lidar diante desses desafios.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosane, a coordenadora, também faz menção à equipe terapêutica que acompanha os estudantes, porém, ela também se posiciona de forma crítica em relação ao desempenho dessa equipe no que diz respeito ao acompanhamento do preparo das crianças para o ambiente escolar.

A criança, por exemplo, pra chegar aqui nesse ensino fundamental e a gente conseguir realizar um trabalho de inclusão essa criança precisa ter alguns pré-requisitos que são trabalhados ao longo da vida dela(...) o processo terapêutico dela precisa estar muito claro. A gente recebe crianças grandes que já deveriam estar mais desenvolvidos e isso torna mais desafiador(...) então eu acho que é isso, é saúde, educação, aí trabalhar um pouco juntos e integrados...para que se consiga fazer a inclusão realmente. (Coordenadora)

Um trabalho que fosse ser mais integrado entre a equipe terapêutica e a escola no tratamento das crianças foi um fator que surgiu como um desafio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Lustosa (2019) destaca a importância dessa interação entre profissionais, evidenciando a consultoria colaborativa como uma abordagem eficaz para a implementação conjunta de estratégias específicas de ensino-aprendizagem.

Rosane ainda complementa sua fala citando sua trajetória pessoal em que passou com sua filha com TEA, e enfatizando a importância de avaliações, planos de ensino individuais e a importância do papel da equipe multiprofissional em um processo colaborativo de trabalho com alunos com TEA.

Alguns pré-requisitos são importantes, então eu considero muito claro, esse processo para mim é muito claro, né? Eu acompanhei esse processo com a minha filha também. Então eu tenho bastante clareza de uma avaliação. É feito de uma forma muito séria na aplicação de um protocolo e da construção [do protocolo]... Pelos terapeutas de um PIC, né? Que é um plano de intervenção comportamental ou de um PEI, que é um plano de ensino individualizado. Isso é mesmo acompanhado através de dados para que as intervenções aconteçam. Como já disse, aonde se quer chegar com essa criança. Então eu acho que o desafio é isso. É, Saúde, educação. Aí trabalhar um pouco juntos e integrados. Para que a gente consiga fazer a inclusão realmente. [Coordenadora]

Os pré-requisitos apontados por Guerra e Verdu (2013) e mencionados por Rosane são considerados habilidades precedentes ao tipo de marco almejado no contexto do desenvolvimento como por exemplo sentar-se, imitar, fazer contato visual etc. Corroborando com a fala da coordenadora, as autoras ressaltam que se essas habilidades se não forem bem trabalhadas, podem impactar em um significativo comprometimento no desenvolvimento da criança.

Com relação ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) mencionados pela profissional em seu relato, Rambo, Almeida e Martins (2023, p. 15) avaliam como sendo:

(...) um instrumento que norteia a inclusão de alunos com deficiência, pois ele se constitui como uma proposta pedagógica compartilhada de ações entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para a aprendizagem do aluno. Alunos com TEA parecem ser beneficiados pelo PEI, devido ao seu potencial de adaptação às particularidades desse público. Nota-se, também, que a adoção de um PEI é de suma importância para a efetivação do estudo e dos direitos das crianças com TEA, promovendo bem-estar social e coletivo, através de um ensino inclusivo e adequado.

Buscando uma melhor compreensão no excerto da fala de Rosane sobre o PEI, interpretamos que na opinião da profissional, a implementação de uma avaliação consistente juntamente com a elaboração de um protocolo de ensino direcionado às especificidades educacionais de cada estudante possibilitariam maiores aberturas aos caminhos para uma educação mais inclusiva.

Concordando com os autores e o relato da coordenadora, (Mascaro e Redig, 2021) destacam que quando realizado de forma assertiva, o Plano de Ensino Individualizado pode oferecer diversos benefícios. Esta abordagem permite não apenas ajudar os educadores a identificarem as lacunas de aprendizado de cada aluno, mas também promover um ensino mais coeso e integrado, estabelecendo uma colaboração eficaz com outros profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante.

Um aspecto relevante a ser destacado é a possibilidade de uma colaboração conjunta entre a aplicação dos princípios do DUA e a implementação do PEI. Conforme observado por Mascaro e Redig (2021), essa abordagem poderia fortalecer as ferramentas necessárias para a diminuição das barreiras da prática pedagógica. O PEI permitiria a flexibilização às necessidades individuais de cada aluno e o estabelecimento de metas específicas alinhadas com seu desenvolvimento, enquanto o uso do DUA possibilitaria a efetivação dessas estratégias no ambiente educacional. Essa sinergia entre o DUA e o PEI tem o potencial de promover uma educação mais abrangente e eficaz, que reconhece e valoriza a diversidade de habilidades e necessidades dos estudantes.

Um aspecto relevante mencionado por Rosane no trecho anterior diz respeito à integração do trabalho de todos os profissionais que prestam assistência ao estudante, identificado como um fator que atualmente exerce impacto negativo sobre o trabalho pedagógico. Dado que o TEA já é uma condição complexa e envolve inúmeras variáveis comportamentais em seus indivíduos. Infere-se que a colaboração entre todos os envolvidos pode desempenhar um papel significativo no processo de desenvolvimento cognitivo. A presença mais assídua desses profissionais pode proporcionar uma sensação mais robusta de apoio aos docentes e à escola. Como afirma Lustosa (2019, p.118) “este modelo implica uma responsabilidade compartilhada em uma relação não-hierárquica e fundamentada no respeito mútuo”.

E ao longo da entrevista, a professora regente também reflete e avalia o consultório terapêutico em que ocorrem as terapias prestadas pelos especialistas da saúde mencionados como um ambiente que deve formar o cidadão de forma integral, o que afirma a importante contribuição na ação desses profissionais:

Eu acho que tem que ser pra vida da criança esse processo, cê tem que levar pra fora, não é só a vida da criança, não é só dentro da sala terapêutica e nem só dentro da sala de aula, é pra vida. (Professora Lucíola)

Entendeu? Ela precisa se comunicar bem, ela precisa aprender a tomar banho, se vestir sozinha [...]. (Professora Lucíola)

De acordo com a Lei Brasileira da Inclusão, a formação integral da pessoa com deficiência deve abranger aspectos não apenas educacionais, mas também sociais, culturais, emocionais e profissionais. Ela reconhece a importância de uma educação inclusiva que promova o pleno desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências, de acordo com as potencialidades e limitações de cada pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Dessa forma, a complexidade que envolve a formação de pessoas, com ou sem deficiência, impacta em toda a escola.

Durante as entrevistas e observações, outro fator perceptível como desfavorável foi a questão da infraestrutura do local. Devido às obras de expansão da escola em andamento, o espaço destinado às aulas ficou restrito a uma sala de aula e a um pequeno espaço externo próximo ao parque, onde ocorriam as aulas de educação física e Artes.

O calor nas primeiras semanas de aula foi intenso e o ventilador da sala havia quebrado, demorando 2 semanas para o reparo, o que tornou as condições climáticas desfavoráveis para garantir o conforto de todos. O professor Sávio apontou o calor como algo que o incomoda para desempenhar suas aulas, que exigem muito movimento, piorando a sensação térmica.

Então, como a Arte é muito livre, muito do que vem, o que mais me incomoda é o calor (risadas). Porque a gente tem que se proteger, usar calças, coisas(...) de repente eu "tô" melando e a criança pergunta: Por que você está melando? (Professor Sávio)

A estrutura da escola foi citada como um aspecto desafiador para uma das professoras entrevistadas e que também foram notadas quando as observações foram realizadas. Como já anteriormente relatado, a escola passa por processo de expansão na estrutura e no período em que aconteceram as observações muitas obras estavam ocorrendo, tornando o local aparentemente inadequado. Este aspecto foi relatado como um obstáculo diante do processo educativo:

Ó, ali na verdade, tem muito [obstáculos] Primeiro que começa pelo espaço físico que não é adequado né? As crianças elas têm muito desfoque por conta de coisas externas. (...) não são só o barulho dos coleguinhas, é muita coisa ali. Eu acho que o principal, principal é o espaço físico. (Professora Ticiane)

O ambiente escolar abrange diversas esferas, como a social, psíquica, higiênica e física, como destacado por Ribeiro (2004, p. 105):

(...) deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente.

Como podemos observar, a disposição dos espaços, a acessibilidade, a organização das salas de aula e a disponibilidade de recursos influenciam diretamente na experiência educacional dos estudantes. Assim, a relação entre a estrutura física escolar e a aprendizagem é intrínseca, uma vez que um ambiente adequado e propício cria condições favoráveis para que os alunos possam se engajar ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

E para a professora de Inglês, seu maior desafio seria a necessidade constante de adaptação e planejamento devido a resposta dos alunos:

Então, eu acho que meu maior desafio é ter que me adaptar o tempo inteiro. É ter que ser um camaleão que troca de cor, troca de planejamento, troca de atividade e troca de ideia. (...) então tem que se adaptar até pela inclusão, se eu fiz uma atividade pensando em pareamento, chegou lá o aluno tá desorganizado no dia, ele não tá conseguindo ficar sentado, o que eu vou dar para ele? (Professora Isabella)

Um aspecto notável no relato da professora é sua reflexão diante da necessidade de reestruturar suas aulas quando as situações não seguem o planejado. As adaptações mencionadas pela profissional tornam-se desafios em sua prática. No entanto, ao aprofundarmos essa reflexão e articulá-la com o DUA percebemos que essa abordagem poderia ser benéfica nesse contexto. O DUA baseia-se em um currículo concebido desde o início para atender às diversas necessidades presentes na sala de aula. Nesse sentido, a implementação da

abordagem poderia mitigar a necessidade de adaptações, tornando as aulas mais inclusivas e diminuindo as barreiras de acesso à aprendizagem.

O planejamento é um processo dinâmico pois vai além de simplesmente aderir a rotinas já estabelecidas. Pelo contrário, o planejamento conforme Vasconcellos (2002) precisa estar acompanhado de constante reflexão sobre as estratégias pedagógicas empregadas, buscando maneiras de aprimorá-las e ajustá-las de acordo com as demandas e particularidades dos estudantes. Concordamos com o que aponta Vasconcellos (2002, p. 38) quando o autor destaca que “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança (...) temos um conjunto muito maior de necessidades do que simplesmente as intelectuais”.

Pergunto ao término de sua fala como a professora procede diante desses casos e ela responde:

Eu tento fazer aquilo que foi me ensinado, então eu organizo o ambiente pra que seja mais tranquilo daquela criança se organizar, se bateu, se arranhou, esconde o que for alvo... (Professora Isabella)

Fulano, senta, respira, vamos ali dar uma volta, acalma, e dá comando, sentar, respirar. (...) depois você vai no banheiro chorar. Mas depois, antes você aguenta a barra. (Professora Isabella)

Mais adiante das falas de Isabella, a professora lamenta dizendo que nessas situações em que não consegue acalmar a criança ela recorre a auxiliar da sala para que a ajude, pois precisa se dividir constantemente e dar atenção para todos na turma.

Barcelos e Marques (2022) apontam para a necessidade de uma boa articulação entre esse profissional e o professor que executam o trabalho pedagógico, havendo a necessidade de que se estabeleça uma parceria entre esses sujeitos em prol dos estudantes. Nas observações realizadas, tornou-se evidente a presença constante da auxiliar de apoio durante a execução das atividades cotidianas junto a Higor. Nos momentos em que o estudante demonstrava sinais de crise, a profissional agia de forma proativa, conduzindo-o para fora da sala ou redirecionando sua atenção para outras tarefas, contribuindo assim para a regulação de suas emoções e comportamentos.

Isabella finaliza refletindo sobre as estratégias de planejamento das aulas pois percebe que suas aulas têm muita demanda, o que por consequência na sua opinião geram estresse nos estudantes, principalmente nos alunos com deficiência. Cabe aqui ressaltar, que a demanda mencionada pela professora refere-se às atividades propostas ao longo da rotina escolar.

Eu tenho aula uma vez na semana. Então não tem como a minha aula ser leitura, ser brincadeira de boneca. Então a minha aula sempre tem uma folhinha(...)sempre tenho uma atividade pra dar. Então acaba que tem alguns alunos que me veem sabe? “__Vai dar demanda, ela vai dar papel”. (Professora Isabella)

O relato evidencia o sentimento de incômodo por parte da professora com o fato de sempre planejar atividades similares para seus alunos, e que alguns até associam sua disciplina com as altas demandas de atividades. De acordo com a professora, isso se dá em decorrência de suas aulas serem semanais e em apenas 50 minutos, fazendo com que a professora se sinta limitada com relação à sua prática pedagógica.

Destacamos, portanto, um problema comum enfrentado por muitos professores: a dificuldade de planejar atividades diversificadas em um curto espaço de tempo. No entanto, é importante analisar criticamente essa situação. Embora o tempo limitado de aula possa ser um desafio, precisamos voltar nossas atenções ao que é mais importante. Os estudantes devem ser o foco de ensino e os professores precisam buscar acessá-los, caso contrário caímos no mesmo ciclo vicioso da corriqueira falta de tempo para elaborar estratégias diversificadas.

Entretanto, na entrevista o relato desse desconforto sugere uma intencionalidade de buscar melhorias e reconsiderar sua prática, o que consideramos ser de extrema importância. Como afirmado, a escassez de tempo é um incômodo para Isabella, reforçando a reflexão compartilhada dessas limitações da profissão docente. Fica evidente que, essas limitações no trabalho docente, são fatores que influenciam negativamente no desenvolvimento de novas práticas.

Embora ensinar e diversificar estratégias de ensino em meio ao fator do tempo reduzido não sejam tarefas simples, é preciso ressaltar o conceito de zona de desenvolvimento real e próxima, postulada por Vigotski (1993) *apud* Duarte (1996, p. 38) que explica que uma está relacionada aos conceitos e aprendizagens sobre as quais a criança já compreendeu, e a zona proximal se trata sobre o espaço entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com o auxílio de um adulto ou parceiro mais experiente, que neste caso seria o professor.

É de relevância destacar as considerações de Duarte (1996) que enfatizam a recomendação de Vigotski quanto à importância de manter a aprendizagem aos limites da Zona de Desenvolvimento Proximal, evitando restringir a criança apenas à Zona de Desenvolvimento Real.

O que provoca o desenvolvimento da criança é o fato desse conteúdo da aprendizagem exigir dela, criança, a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão na zona de desenvolvimento próximo. Se a alfabetização trabalhasse apenas com aquilo que já está formado, se ela não apresentasse à criança exigências que não podem ser por ela atendidas naturalmente, então essa aprendizagem se limitaria ao nível de desenvolvimento atual. (Duarte, 1996, p. 39).

Assim sendo, o impulso para o desenvolvimento da criança ocorre quando ela é desafiada a lidar com conteúdos de aprendizagem que demandam o uso de habilidades ainda em processo de desenvolvimento. A constante similaridade nas estratégias das aulas pode resultar na diminuição do interesse dos estudantes, levando-os a reduzir sua motivação para se engajarem no processo de aprendizado. O que nos leva a um entrave frequentemente notado e que incide sobre a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

No momento final da entrevista foi perguntado aos professores se eles gostariam de acrescentar algo ou um comentário final, e então uma das docentes reflete sobre o quanto ainda precisa aprimorar sua práxis dizendo:

Ah eu sou muito feliz né? Na minha prática pedagógica. Eu vejo que tenho muita coisa pra melhorar né? No quesito tempo, sabe? [...] eu gosto das aulas “amarradinhas”, uma aula bem explicada, bem vivenciada concretamente... (Professora Lucíola)

Podemos inferir que a professora neste comentário final refletiu que embora goste que suas aulas sejam bem detalhadas e vivenciadas como a própria diz, o tempo é um fator bastante limitante, e que consideramos que dificultam sua plena ação docente. Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020, p. 6) apontam que o problema do tempo “institucionalizado pela escola não combina com a educação para todos, pois o tempo cronologicamente institucionalizado exclui ao fixar a espacialidade da aprendizagem”.

Nesta esfera, é possível notar a preocupação da professora em desempenhar um bom trabalho, mas que por vezes depara-se com diversas burocracias que fazem parte do cotidiano. Esses obstáculos se contrapõem ao paradigma da equidade, em que se perpetua no respeito às diferenças individuais, oferecendo apoio e recursos adequados para cada estudante avançar em seu próprio ritmo.

Fatores que facilitam o processo

Próximo da finalização da entrevista, solicito aos professores que opinem quanto às contribuições da escola em que trabalham quanto ao oferecimento de recursos para o desenvolvimento de sua prática profissional. O intuito era compreender se a escola, na opinião dos professores, oferecia o suporte adequado para o favorecimento do trabalho pedagógico.

Então, aqui temos muitas formações né? A nossa escola é muito aberta, é, por exemplo, nós professores somos pertencentes a família mesmo, sabe? É a gente se abre bastante, conversa bastante, a gente é muito aberto com as famílias. A família confia muito no nosso trabalho, eu acho que é um diferencial. (Professora Lucíola)

Lucíola menciona dois pontos nesse excerto que nos chamaram atenção, em que fala sobre as formações que a escola oferece, e a segurança que as famílias têm com relação ao trabalho desenvolvido. As formações, segundo Lucíola, são realizadas mensalmente e com variados temas, geralmente temáticas relacionadas às necessidades específicas de estudantes e da escola. Já os HTPCs acontecem semanalmente, proporcionando oportunidades regulares de desenvolvimento profissional.

Nesse escopo, durante as observações não-participante realizadas por essa pesquisadora, a professora Lucíola conta um pouco mais sobre esses momentos formativos que ali ocorrem. Certa vez, posteriormente a um momento em que Higor havia se estressado e batido na professora auxiliar, a professora relatou que toda a equipe escolar havia ganhado um curso de formação voltado para procedimentos em caso de comportamentos agressivos de estudantes com TEA. Nesse curso ela explicou que os professores aprenderam a melhor forma para lidar diante desses casos.

Corroborando com a fala da professora regente sobre o acesso às formações, o professor Sávio também afirma que a escola contribui nesse aspecto para o desenvolvimento profissional dos professores. Ele cita um exemplo e expressa sua satisfação quanto a esse suporte.

Olha, de recursos, é, materiais físicos, eu tenho tudo o que preciso. Eu tenho acesso a materiais, trabalho muito com bricolagem. Então assim, não tenho preocupação com isso, que é um ponto importante.

E a parte de treinamento, aperfeiçoamento, eu já vou fazer mais um curso de aperfeiçoamento...

(...) eu vim de duas formações, agora vou começar uma formação de alfabetização lá com a Selma[diretora]. Então só tenho a agradecer, né? Porque são formações.

Como podemos observar, o professor expressa sua satisfação junto a escola no que se refere a promoção de cursos de aperfeiçoamento para os professores. Em sua entrevista, o professor relatou que estava na escola há apenas três meses e que mesmo há tão pouco tempo já havia sido contemplado com tantas formações. Consideramos isso como um fator relevante (e positivo) em benefício do aprimoramento profissional docente.

Mais adiante quando perguntados se consideram que possam contar com a gestão nos momentos de dificuldade, as respostas foram praticamente unânimes quanto a liberdade viabilizada pela gestão na implementação de planejamentos, projetos escolares ou até mesmo a resolução de problemas. Os professores comentam sobre o espaço de partilha e diálogo oportunizado pela escola como uma grande qualidade da escola.

Sempre. Pra poder ser ajudada. Pode ser a hora que for. Eu tenho liberdade de colocar minhas ideias, [...] o que eu acho. Porque tudo que nós fazemos, todos os projetos, todas as atividades são conversadas. [...] os temas são elaborados conosco, não é uma coisa imposta. (Professora Lucíola)

Eu tive muita liberdade pra chegar, a Selma [diretora], Rosane [coordenadora], não me impuseram nada, a gente conversou... Então a equipe mesmo é a melhor formação que a gente pode ter. (Professor Sávio)

(...) a Selma e a Rosane são muito abertas...pra qualquer coisa que eu precisar, o que eu precisar abordar ou de alguma situação que aconteceu, total liberdade, total liberdade. (Professora Ticiane)

Corroborando com as falas dos professores, a professora Isabella também destaca a importância da comunicação entre os integrantes da escola para que o trabalho progrida:

Aqui na escola eu acho uma escola muito preparada, eu acho que todo mundo conhece muito e todo mundo tem cartas na manga. Então essa troca de experiência de professores facilita muito a minha prática. (Professora Isabella)

Podemos perceber neste trecho a confiança instaurada pela escola. Os professores reconhecem o canal aberto que a gestão fomenta, além de expressarem se sentirem confortáveis e seguros com esta relação mútua. Mais à frente, Isabella ainda exemplifica o benefício dessa troca de experiência mencionada quando cita um exemplo do seu cotidiano.

Então por exemplo, a tia Lu [professora regente] conhece os meninos. Conversar com ela sobre o planejamento do que eu posso fazer com eles é o que facilita minha prática.

Evidenciamos a importância da contribuição conjunta entre os membros da equipe escolar. Nesse caso, conforme relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, a gestão contribui para viabilizar esse canal mútuo de partilha de experiências e práticas.

Consideramos que esta relação se assemelha a uma cultura colaborativa postulada por Hargreaves (1998) que se baseia em relações de confiança, compartilhamento de conhecimentos e práticas, e no comprometimento coletivo do colegiado com a aprendizagem e o sucesso dos estudantes.

(...) eu acho que o diálogo aberto de todos os professores, criando juntos, preocupando com o que vai fazer, com o que uma turma tá fazendo e a outra não fazer igual(...) sou muito novo [quis dizer pouco tempo trabalhando na escola] e vim de duas formações, agora vou começar uma formação de alfabetização lá com a Selma[diretora]. Então só tenho a agradecer né, porque são formações. (Professor Sávio)

Fica evidente a importância das formações continuadas nas instituições educacionais, pois proporcionam um espaço para a troca de experiências entre os educadores, o que enriquece o ambiente escolar e fomenta uma cultura de aprendizado colaborativo.

Heargreaves (1988) infere que a colaboratividade implica na construção de equipes de profissionais que trabalhem juntos, que assumam a responsabilidade pelo crescimento, em contraposição a postura individualista que se instala ligeiramente e que o autor classifica como uma heresia.

Explorando o mesmo tópico de questionamento, durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, emerge um panorama diferente que desenha fatores e estratégias auxiliares no suporte às crianças com Transtorno do Espectro Autista. Nesse contexto, é mencionada a presença de uma profissional, formada em Psicologia e com mestrado em Análise do Comportamento Aplicada (*ABA – Analysis Behavior Applied*), contratada pela instituição. Seu papel é analisar casos que requerem maior atenção, especialmente aqueles envolvendo estudantes com TEA.

Rosane aponta que, a analista comportamental desempenha um serviço de supervisão escolar de forma online, que ocorre semanalmente junto à equipe gestora. Durante essas reuniões, os casos mais complexos são abordados, e juntas elas delineiam estratégias para o progresso educacional desses estudantes.

Uma das estratégias nossas é ter o suporte da psicóloga da escola. (...) aí olhar individualmente para cada criança e nos ajudar muito nos procedimentos aqui da escola

Pedimos à Rosane para que ela pudesse explicar mais especificamente sobre como a ajuda dessa profissional poderia contribuir para o desenvolvimento de melhores estratégias para os estudantes, e neste caso, com o TEA. Nesse contexto, a coordenadora comenta a questão das crises que normalmente pessoas com TEA enfrentam. Diante disso, a coordenadora então explica:

Nas intervenções, quando você olha para o comportamento dessa criança na tríade. De antecedente, resposta e consequência. Consequência, quando no antecedente está gerando desorganização (ver o que está fazendo para que essa criança entre em crise). Eu acho que esse olhar dela conosco. De como intervir, nos ajuda muito. Isso de forma individual. (Coordenadora Pedagógica Rosane)

Importante ressaltar sobre a fala da coordenadora, demonstrada no excerto acima, a expressão de uma linguagem específica, como a tríade: antecedente, resposta e consequência. Esse e outros exemplos observados na linguagem empregada do cotidiano da escola fazem parte do contexto de estudo da teoria de análise do comportamento humano em que são observadas as “respostas” dadas a determinados tipos de estímulo (Leonardi e Nico, 2012).

No que concerne ao processo terapêutico de crianças com TEA, a análise do comportamento se faz muito presente no atendimento ao TEA, e Gomes e Silveira (2016)

definem que é uma abordagem que oferece suporte no ensino de habilidades para o aprendizado. Gomes e Silveira (2016 p. 22) ainda explicam que:

O contexto no qual um comportamento acontece nós chamamos de contingência. A contingência de um comportamento operante é composta por três aspectos: a resposta, o que acontece antes da resposta e o que acontece após a resposta. O que acontece antes da resposta nós chamamos de estímulo antecedente e o que acontece após a resposta é chamado de consequência.

A utilização da ABA ainda tem se mostrado muito controverso pois sua grande crítica pauta-se na rigidez com a qual ela se apoia. Apesar disso, conforma aponta Gomes e Silveira (2016), é a abordagem que apresenta maior resultados sob evidência científica no que se refere ao ensino de pessoas com autismo.

Nessa perspectiva de compreensão, compreende-se no relato da coordenadora que a escola fundamenta suas práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA sob essa linha. Um outro dado observado é que tanto nas entrevistas quanto nas observações realizadas durante o período da coleta de informações, notou-se que a professora regente e a coordenação têm um vocabulário diferenciado aos demais. Palavras como “demanda”, “pré-requisitos”, “reforço”, “estímulo”, “manejo” apareceram nas entrevistas, sendo relacionadas à prática da análise do comportamento.

Outro aspecto positivo destacado por Rosane foi a receptividade da escola em relação a outras equipes, como no caso da equipe terapêutica do estudante Higor. A profissional garante que a escola é muito aberta e acolhedora com esses profissionais.

Acho que o acolhimento às equipes terapêuticas(...) algumas escolas ainda são resistentes em receber, então acho que isso é um diferencial. [coordenadora Rosane]

Nos momentos das observações foi possível perceber essa tentativa de vínculo entre esses profissionais relatados e a escola. Quando uma situação em que aparentemente a professora regente não conseguia solucionar, prontamente o caso era relatado para Rosane, que tentava oferecer suporte para juntas buscarem uma saída. Quando isso não acontecia, a coordenadora imediatamente fazia contato com a equipe terapêutica de Higor para compartilhamento de novas estratégias em conjunto.

Nesse sentido, a coordenadora enfatiza essa prática como um diferencial da escola em relação ao atendimento educacional sob uma perspectiva inclusiva. Concordamos que estes fatores se revelam como um aspecto favorável e que se destacam em relação ao atual cenário educacional, que é desprovido de recursos e precarizado. E corroborando para as declarações da coordenadora, foi possível notar que, à medida que as dificuldades comportamentais do

aluno com TEA em específico surgiam, tanto a professora quanto a auxiliar da sala mantiveram uma comunicação contínua com a coordenação. Essa colaboração permitia que planos de ação fossem delineados em conjunto em prol do estudante.

No entanto, embora esse aspecto seja considerado como um ponto positivo e facilitador nas práticas direcionadas a Higor, é necessário abordar uma lacuna observada durante o dia a dia escolar. É relevante destacar, com exceção da professora regente, nas entrevistas e observações realizadas com os demais professores participantes da pesquisa, que mesmo essa particularidade sendo positiva, isso não se apresentou tão evidente na prática dos outros professores. Assim, os professores de Língua Inglesa, Artes e Educação Física não mencionaram a participação da psicóloga tampouco a ABA.

Sugere-se que isso poderia apresentar-se como uma necessidade formativa de desenvolvimento profissional mais aprofundado por parte da escola, visando envolver os demais professores de maneira mais integral. Analisamos essa situação como uma oportunidade para a escola promover uma formação mais ampla, com o intuito de ampliar o alcance e a proximidade dessa prática junto a todos os professores.

Consideramos, portanto, que a presença e participação mais assídua de um profissional da área da Psicologia na escola envolvendo contato direto com todos os profissionais na realidade escolar pode ser uma abordagem bastante interessante para o desenvolvimento conjunto nas decisões desafiantes que surgem no cotidiano escolar no contexto do TEA.

Podemos considerar esse movimento como um fator que influencia positivamente o processo para o desenvolvimento estudantil de estudantes de comportamento restritos, pois envolve a criação de um ambiente que valoriza a aprendizagem contínua, a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica e a busca por soluções inovadoras para os desafios enfrentados na sala de aula.

Explorando Possibilidades: estratégias pedagógicas que poderiam envolver e apoiar a todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Como anteriormente relatado, além das entrevistas foram realizadas observações na instituição escolar, lócus desta pesquisa. Nesse contexto, foram observadas práticas pedagógicas consideradas exitosas paralelas ao trabalho desenvolvido com Higor e que conforme as premissas do DUA se fundamentam, também poderiam ser realizadas com os demais estudantes sem deficiência.

Consideramos como exitosas, as práticas pedagógicas bem-sucedidas que utilizam métodos inovadores de ensino, recursos didáticos diversificados e tecnologias educacionais para tornar as aulas mais atrativas e significativas. Além disso, as práticas pedagógicas podem ser consideradas de sucesso quando conseguem promover uma atmosfera de aprendizado colaborativo, incentivando a participação ativa dos estudantes, o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre pares (Campos, Grando e Passos, 2010, p. 1262).

Nessa perspectiva, identificamos diversas estratégias pedagógicas propiciadas pelos docentes envolvidos que vão ao encontro ao paradigma educacional de uma perspectiva mais inclusiva com relação a Higor. No entanto, em busca de articularmos os princípios do DUA às práticas desenvolvidas, iremos listar algumas estratégias que também consideramos que possam ser empregadas ao demais estudantes.

Observou-se que com o estudante Higor, que possui TEA, o planejamento era pautado principalmente na reorganização dos objetivos dentro do planejamento, e de acordo com suas habilidades específicas. Constantemente flexibilizações eram realizadas pelos professores na medida em que Higor não conseguia (ou não queria) fazer as atividades. Nesse sentido, Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022) ressaltam que o DUA se opõe ao modelo tradicional de ensino, isso implica na não imposição de somente uma proposta educacional, para isso, é necessário haver uma flexibilização do currículo. Diante dessa afirmação, seria correto afirmar que ainda que ocorram constantes readequações no fluxo de trabalho pedagógico, isso não seria um problema. A proposta é a de que o currículo seja planejado contemplando desde o princípio essas diferenças individuais dos alunos. Essa estratégia seria capaz de abarcar a diversidade intrínseca à sala de aula e prover o educador com uma gama ampla de alternativas no caso de imprevistos.

Com relação às práticas pedagógicas, um fator que chamou atenção positivamente foram os recursos disponíveis em sala de aula. O local continha muitos recursos visuais, apoio de palavras com associação a imagem, livros e alguns brinquedos a disposição, mobiliário com adequação necessária para os estudantes com deficiência, dentre outras que serão relatados neste estudo. Segundo CAST (2018), "a utilização de recursos audiovisuais frequentemente se apresenta como a forma ideal para apresentar informações, especialmente quando essas informações envolvem relações entre objetos, ações, números ou eventos". Esse princípio alinha-se com o ponto 1.1 de verificação do DUA, que preconiza a oferta de múltiplas abordagens para a exibição de imagens, fazendo uso da flexibilização de materiais e recursos disponíveis (CAST, 2018).

Percebe-se que em algumas das práticas, foram observadas flexibilizações nas estratégias utilizadas pois o estudante apresenta uma significativa necessidade de apoio. Como destaca Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 32):

Cabe frisar que a proposta do DUA também identifica que, em casos de defasagem muito significativa, são necessárias exceções para que planejamentos de ensino prevejam a exigência em níveis diferentes ao se considerar o movimento de aprendizagem destes alunos. No entanto, planejar atividades com níveis diferentes de um mesmo conteúdo que já está sendo trabalhado com os demais alunos da turma, e não uma atividade isolada e fora de contexto de ensino daquela aula.

É válido relembrar que a proposta do DUA em sua essência é propiciar por meio de diferentes formas de apresentação, representação e ação, os conteúdos curriculares, de forma que se atenuem as barreiras do processo excludente do cenário atual de ensino. Portanto, concordando com os autores, compreendemos que nesses casos em que é necessário significativo apoio, o DUA também estará contemplado desde que não se atenuem em sua integralidade o currículo oferecido.

A medida em que se observam as práticas realizadas na escola, podemos perceber uma congruência significativa em relação aos princípios norteadores do DUA. Destacamos algumas das práticas empregadas em sala de aula, originalmente concebidas para atender às necessidades de Higor. Dessa forma, seguirão um levantamento realizado dessas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Na atividade da figura abaixo em específico, há um painel contendo a rotina visual de Higor elaborado pela professora. As informações foram resumidas em fotos impressas para associação do nome do professor(a) ou atividade seguinte.



Figura 11 – Painel da rotina

Um painel visual da rotina dos estudantes, como ilustrado na figura 3, é exibido na sala de aula com o intuito de auxiliar os estudantes com TEA. Este recurso é fundamental para proporcionar previsibilidade nas atividades da rotina escolar, uma vez que pessoas com TEA se beneficiam significativamente de dicas visuais ao longo de suas rotinas.

Conforme relatado pela professora, o objetivo era proporcionar previsibilidade ao estudante com TEA, visando reduzir possíveis crises de desorganização. Portanto, esse recurso é essencial para prevenir comportamentos adversos e promover um ambiente escolar mais tranquilo e produtivo. Consideramos que esta atividade também poderia ser implementada aos demais estudantes, e conforme aponta o ponto de verificação 3.3 - orientar o processamento, a visualização e a manipulação de informações que Sebastián-Heredero (2020, p. 752) evidencia:

Essas estratégias cognitivas ou metacognitivas envolvem a seleção e a manipulação de informações para que possam ser melhor resumidas, categorizadas, priorizadas, contextualizadas e lembradas (...) os materiais bem planejados podem oferecer modelos, suportes e devolutivas personalizados e integrados para ajudar os estudantes com diferentes habilidades a fazerem uso eficaz dessas estratégias.

Dessa maneira, fica evidente, que se direcionado de uma maneira assertiva, a ideia pode também beneficiar outros estudantes, os que apresentam ansiedade e\ou baixa autoestima por exemplo. Conforme aponta CAST (2018):

Enquanto muitos indivíduos desenvolvem habilidades autorregulatórias por conta própria, seja por tentativa e erro ou observando adultos bem-sucedidos, muitos outros têm dificuldades significativas em desenvolver essas habilidades. Infelizmente, algumas salas de aula não abordam essas habilidades explicitamente, deixando-as como parte do currículo “implícito” que muitas vezes é inacessível ou invisível para muitos. Os professores e ambientes que tratam explicitamente da autorregulação serão mais bem-sucedidos na aplicação dos princípios do DUA por meio de modelagem e orientação em uma variedade de métodos.

É crucial promover a sensibilização dos profissionais da educação quanto à forma como planejam suas aulas, a fim de proporcionar estratégias adequadas para um ambiente inclusivo e acolhedor. Essa abordagem visa a compreensão abrangente do sujeito e busca evitar possíveis crises de desregulação que possam prejudicar seu acesso a aprendizagem.

Nas figuras a seguir podemos analisar que o princípio da representação conforme CAST (2018) aponta, está contemplado de modo que se interliga ao princípio da apresentação, em que diferentes estratégias visuais foram utilizadas.



Figura 12- Apoio visual

Na Figura 4, é ilustrado o pareamento dos rostos dos colegas da sala de aula com seus respectivos nomes. Essa atividade possibilitou aos estudantes a conexão entre a escrita de seus próprios nomes e os nomes de seus colegas. Além disso, ela desempenhou um papel importante ao ajudar Higor a fortalecer seus laços com a turma e a identificar individualmente cada criança, associando-a ao seu nome correspondente. Essa atividade foi promovida também para toda a turma.



Figura 13- Apoio visual nas tarefas

Nesta figura é possível visualizar o estudante engajado em uma atividade de Ciências relacionada ao corpo humano, utilizando recursos visuais impressos. Essa atividade foi projetada para garantir a participação de todos os alunos na leitura e escrita das diferentes partes do corpo humano. No caso do aluno com TEA, a abordagem foi semelhante, com a adaptação de imagens maiores e a redução de informações circundantes, para facilitar sua compreensão e engajamento.



Figura 14 – Chaveiro de apoio visual

A figura 6 apresenta uma espécie de chaveiro produzida pela professora regente para todos os estudantes contendo cartões de papel plastificados.

Esses cartões contêm informações sobre diferentes tipos de letras, o nome completo do aluno e representações numéricas, oferecendo à criança a possibilidade de acessá-los sempre que necessário.

Essa abordagem demonstra uma consideração cuidadosa pelas necessidades dos estudantes que possuem preferência por estilos de aprendizagem visuais, potencialmente ampliando suas oportunidades de aprendizado de maneira significativa. As atividades a seguir representam o ponto de verificação 2.5 do DUA em conformidade com Sebastián-Heredero (2020, p. 750) pois:

Fornecer alternativas ao texto, especialmente ilustrações, simulações, imagens ou gráficos interativos, pode tornar suas informações mais compreensíveis para qualquer aluno e mais acessíveis para aqueles que as julguem totalmente inacessíveis nesse formato.

Esta é mais uma estratégia pedagógica que pode ser considerada como um canal para possibilitar uma aprendizagem mais universal. O alfabeto concreto por exemplo, é um recurso altamente versátil e que proporciona o educando, uma vasta gama de conexões com outros conhecimentos além do mero reconhecimento de letras e fonemas.

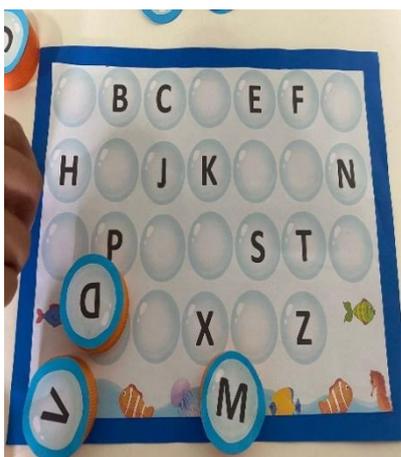


Figura 15 – alfabeto com letras móveis

Na figura 7 podemos observar um tabuleiro impresso com letras do alfabeto e peças produzidas com tampas de garrafa pet para o pareamento e inserção das letras faltantes no tabuleiro.

O recurso em questão permitiu que os estudantes que ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto pudessem treinar mais e se aprimorarem de forma lúdica.



Figura 16 – Alfabeto concreto: princípio da representação

A figura 8 apresenta um alfabeto confeccionado a partir de material de tecido. Em cada compartimento destinado às letras, uma pequena bolsa foi costurada para acomodar objetos cujos nomes iniciam com a respectiva letra. Essa abordagem proporcionou uma maior ligação e associação entre as letras e os objetos, contribuindo para o estímulo do desenvolvimento da consciência fonológica.

Uma excelente oportunidade para aplicar o princípio da ação e expressão em conjunto ao da apresentação, além de ativar ou substituir conhecimentos prévios, conforme apontado por Sebastián-Heredero (2020) no ponto de verificação 3.1, surgiu ao introduzir música, fantoches, teatro e brinquedos na sala de aula. O professor Sávio estimulou seus alunos a interpretarem os personagens de sua preferência, oferecendo-lhes a chance de resgatar conhecimentos prévios para enriquecer as brincadeiras. Essa atividade se mostrou altamente motivadora para todos os alunos, inclusive Higor, que ficou encantado ao manipular os bonecos e ao assistir o teatro sob a luz negra.



Figura 17 – Teatro de Sombras

A figura a seguir representa uma atividade elaborada pelo professor de Artes. Foi realizado um teatro de sombras por meio de uma luz negra trazida para a aula. Todas as crianças ficaram extasiadas e muito interessadas com o novo recurso apresentado, permitindo uma expressiva participação de todos e incentivando à criatividade.



Figura 18 – Personagens de papel

Na sequência do teatro, a estratégia seguinte demonstra essa participação ativa dos estudantes, inclusive com Higor.

O menino manipulou e manteve interesse nos personagens construídos manualmente pelos colegas.



Figura 19 – Ação e expressão com fantoches

A figura 11 mostra um exemplo de recurso pedagógico para contação de histórias utilizadas pelo professor de Artes. A atividade possibilita a ação e expressão das crianças, princípio embasado no DUA, que pode beneficiar toda a sala de aula.



Figura 20 – Musicalização em aula

Atividade promovida pela professora regente é complementada pela música, um recurso muito utilizado com o estudante com TEA e que todas as outras crianças gostavam. Por meio da música, as crianças puderam divertir-se e se expressar de forma mais lúdica e motivadora para a elaboração das atividades em questão.

A próxima proposta teve como objetivo estimular a comunicação de Higor com os professores e outros funcionários. No entanto, percebe-se que essa estratégia também pode ser benéfica para outros alunos, com ou sem deficiência, que talvez enfrentem dificuldades na comunicação ou em expressarem seus sentimentos. Mediante flexibilização, essa atividade

poderia ser flexibilizada de forma que os estudantes apenas indiquem como estão se sentindo no momento e talvez coloquem os cartões em um local fora da visão dos demais.



Recurso visual elaborado com fotos impressas reais para expressar emoções e incentivar a comunicação.

Figura 21 – Expressando emoções

A ideia demonstra a versatilidade da abordagem para atender às necessidades diversas da sala de aula de maneira mais inclusiva pois se atenta aos sentimentos dos estudantes. Isto corrobora com o princípio da ação e expressão, que permite de acordo com Sebastián-Heredero (2020, p. 755):

[...]modalidades alternativas para se expressar, tanto no nível da interação entre colegas quanto para permitir que o estudante expresse apropriadamente (ou facilmente) seus conhecimentos, ideias e conceitos no ambiente de aprendizagem.

Atendendo a expectativa recomendada pelas diretrizes do DUA, as atividades propostas nas figuras a seguir apresentam maneiras de engajamento do público estudantil. Observam-se a participação de todo o grupo escolar e fica evidente a efetiva participação conjunta na atividade.



Figura 22 – Dramatizando um debate cultural

A figura 14 demonstra a atividade planejada pelo professor de Artes para a dramatização do debate entre os povos indígenas e portugueses. Como podemos observar que a atividade envolveu toda a escola promovendo um ambiente envolvente e incentivando a participação mais ativa nos estudantes.

Conforme exposto em legenda, a atividade se trata de uma dramatização envolvendo conteúdos curriculares que abordam a cultura indígena e portuguesa. Notou-se a motivação e engajamento em todos os aspectos, desde o cuidado com as vestimentas, até na pesquisa realizada pelos estudantes em torno do assunto em questão.

Por conseguinte, a próxima prática pedagógica atende ao princípio 7.3 das diretrizes para o DUA conforme destacado por Sebastián-Herederro (2020, p. 761) em que se recomenda “a redução dos estímulos excessivos que possam tornar-se distrações que prejudiquem o aprendizado da criança”. Dessa maneira, as figuras demonstram exemplos de práticas desenvolvidas pela professora regente que concordam com o princípio mencionado tornando o ambiente mais propício para o estudante.



Figura 23 – Autorregulação

Esta prática demonstrada na figura, exemplifica uma estratégia adotada para Higor devido suas alterações sensoriais em que faz com que ele se sinta mais à vontade em ficar descalço. Consideramos esta prática muito benéfica também para os demais, afinal estudar sentindo-se mais confortável pode favorecer o aprendizado e desenvolvimento.

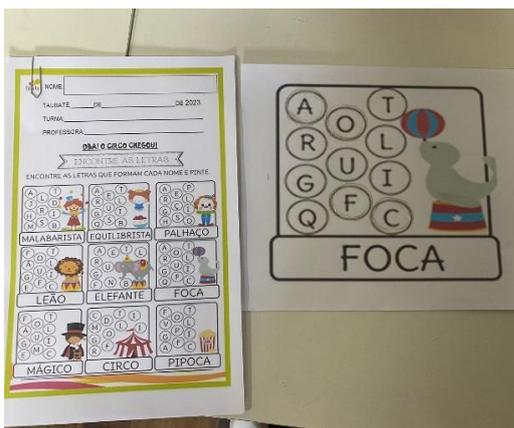


Figura 24 - Flexibilizações

Observa-se a diferença entre as atividades propostas para o estudante TEA e o restante da turma com flexibilizações desenvolvidas pela professora regente. O objetivo era preservar o conteúdo curricular planejado, porém com uma redução na quantidade de informações apresentadas e nas demandas das atividades. Essa estratégia também poderia beneficiar os demais estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.



Figura 25 – Autorregulação com bola de pilates

As práticas relatadas demonstram que pode ser possível desenvolver estratégias diversificadas e com poucos recursos financeiros. Ficou evidente a necessidade de se considerar e respeitar as individualidades de cada estudante respeitando seus ritmos e estilos de aprender.

Aqui é possível observar um momento em que Higor se encontra em uma situação de desorganização e estresse. Diante desse cenário, a professora e a auxiliar implementam a prática do relaxamento corporal como estratégia. Diante de comportamentos de estresse, as professoras compartilharam que a utilização de abraços, a introdução da bola de pilates, a distração da criança e até mesmo o contato físico têm se mostrado eficazes como meios de oferecer suporte para a reconstrução de sua estabilidade emocional.



Figura 26 – Avaliação por meio de jogos

A figura 18 demonstra uma das atividades avaliativas relativas ao primeiro bimestre da instituição.

Uma gincana foi organizada em substituição às avaliações tradicionais escolares usuais.

A atividade consistiu em um boliche com associação dos estudantes a seus respectivos nomes escritos por extenso.



Figura 27 – Apoio de mesa como tecnologia assistiva

Exemplo de recurso assistivo.

Possui baixo custo financeiro, e serve para apoiar as atividades propostas dando estabilidade à carteira em que o estudante se encontra.

Essa tecnologia poderia auxiliar inclusive outras crianças que têm dificuldade em manter-se eretas ou qualquer outra condição.

Diante das análises observadas e fundamentos teóricos subsidiados pelas diretrizes e princípios do DUA, consideramos que tal proposta de abordagem curricular não consegue propiciar todas as respostas para as situações desafiantes que surgem nas salas de aula. Entretanto, o DUA pode surgir como uma alternativa que ajude na minimização de barreiras para o acesso a novas aprendizagens tornando a escola menos excludente.

É relevante destacar que, no contexto do TEA, os estudantes com essa condição comumente exibem uma variedade de comportamentos e características, e cada situação abordada neste estudo pode se manifestar de maneira única em diferentes indivíduos. É fundamental salientar que a divulgação de experiências bem-sucedidas, especialmente sob a perspectiva do DUA, desempenha um papel essencial na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo contribuindo para a formação e desenvolvimento profissional de mais professores.

Como podemos observar ao longo deste estudo, essas foram algumas das práticas pedagógicas empregadas pelos docentes da sala do 1 ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Explorar possibilidades é uma premissa fundamental nos preceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. No entanto, a intencionalidade é um fator que precisa vir acompanhado das práticas cotidianas. Com as observações não-participativas e em complemento das entrevistas cedidas pelos profissionais que participaram da pesquisa, ficou evidente o desconhecimento da abordagem do DUA em sua realidade.

Analisando as estratégias adotadas, notou-se que a maioria foi idealizada visando promover estratégias direcionadas somente para o ensino do estudante em questão, quando na verdade poderiam estar fundamentadas nos preceitos de uma abordagem como o DUA,

atendendo às variáveis formas de aprendizagem, que por sua vez pode somatizar no trabalho pedagógico conforme várias pesquisas apontam (Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano, 2022).

Da mesma forma como foram eficazes em apoiar a aprendizagem de Higor, acreditamos que todas essas práticas relatadas poderiam beneficiar os demais estudantes na sala de aula. Por meio da adoção da diversificação metodológica curricular, é possível alcançar a variabilidade que está presente entre os estudantes, possibilitando-os maior acesso na aprendizagem. Torna-se crucial compreender essa variabilidade do ponto de vista das necessidades individuais dos alunos a fim de respeitá-los integralmente.

5.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a indagação central que norteou o presente estudo, retomamos à seguinte questão problematizadora: "Quais práticas pedagógicas empregadas por uma escola junto a um aluno com TEA estariam em consonância com os princípios do desenho universal para aprendizagem, e que possibilitariam uma educação mais inclusiva para todos os estudantes?".

Dado os objetivos específicos, foram identificadas condições que influenciam positivamente e obstáculos na adoção de práticas inclusivas. Diversas práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula em questão foram levantadas, e houve uma relação estabelecida entre os princípios do DUA e essas práticas. Além disso, um canal no YouTube foi criado para disponibilizar videoaulas centradas no DUA, com ênfase na inclusão de estudantes com TEA. Assim sendo, os objetivos gerais e específicos propostos foram alcançados.

Assim como em qualquer pesquisa científica, enfrentamos dificuldades e limitações, como por exemplo, questões logísticas para realizar observações e agendar as conversas para as entrevistas, além da restrição de tempo dos participantes, o que impactou na disponibilidade para colaboração.

As análises e discussões realizadas evidenciaram as concepções dos profissionais participantes acerca de suas formações, revelando a realidade em que atuam e os desafios enfrentados rotineiramente. Além disso, destacaram práticas pedagógicas que poderiam ser compartilhadas para enriquecer a experiência de outros educadores.

Uma constatação importante foi a percepção da importância de um ambiente de partilha e diálogo entre os próprios pares e a valorização de formações contínuas oferecidas pela própria instituição escolar.

Foi observada uma lacuna no processo formativo existente entre os participantes, especialmente em relação aos professores que não ocupam a posição de regentes de turma. Os depoimentos e a análise da dinâmica escolar indicaram que os momentos de horário de trabalho coletivo estavam predominantemente direcionados aos professores regentes, o que pode resultar em uma limitação no desenvolvimento profissional dos demais docentes. Este achado aponta para a necessidade de reavaliar e ajustar as estratégias de formação, assegurando que todos os profissionais educacionais se beneficiem de oportunidades igualmente enriquecedoras para seu aprimoramento contínuo.

Todavia, a análise dos relatos salientou a existência de uma cultura colaborativa de trabalho entre os profissionais da instituição e que na opinião desta autora se revela como um instrumento de formação fatidicamente potente. A baixa qualidade na formação inicial dos cursos de Licenciatura, caracterizadas pela precariedade e distanciamento da realidade escolar, destaca-se como um ponto crucial. Não obstante, o intercâmbio de práticas entre os profissionais, a promoção de uma comunicação efetiva e assertiva entre a equipe escolar e a gestão, juntamente com o fortalecimento da parceria entre escola e família, emergem como elementos fundamentais que constituem a entrada estratégica para impulsionar o progresso educacional.

No que diz respeito ao Desenho Universal para Aprendizagem, as análises destacaram o desconhecimento dos profissionais em relação a essa abordagem. No entanto, a hipótese de que as práticas pedagógicas dos professores poderiam de alguma forma integrar-se aos princípios do DUA se evidenciou. Essa hipótese foi confirmada ao longo da pesquisa, em diversas situações, e que culminou na resposta para a questão central da investigação.

Isto posto, surge a necessidade do desenvolvimento um produto técnico-educacional, que se materializou como um conjunto de videoaulas formativas hospedadas na plataforma do YouTube. Essa iniciativa decorre em grande parte da constatação supracitada, buscando preencher lacunas de conhecimento e oferecer uma ferramenta acessível para a compreensão e aplicação dos princípios do DUA nas práticas pedagógicas. O projeto encontra-se explicitado no apêndice E da presente pesquisa.

Nesse contexto, é sugerido que o DUA seja considerado como uma alternativa adicional para evitar a perenização da exclusão escolar, e emerge como uma abordagem valiosa, ao oferecer princípios que orientam para aprendizagem de todos e que podem ser ajustados para atender às variadas demandas de aprendizado atendendo a diversidade existente nos estudantes.

Consideramos que as investigações realizadas nesta pesquisa indicam a importância de ampliar as análises e promover estudos que evidenciem práticas pedagógicas sob a ótica do Desenho Universal para Aprendizagem. Destacamos, portanto, a relevância desta pesquisa e do programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU para a linha de pesquisa de diversidade e inclusão, bem como para os grupos de pesquisa associados, especialmente o GPDUA, cujas discussões foram enriquecedoras e fundamentais neste processo.

Esperamos que este estudo proporcione fundamentos para o desenvolvimento de novas pesquisas, baseadas nas evidências construídas ao longo deste trabalho e que se estenda a um projeto para o doutorado à autora, acompanhado de novos desafios e contribuições. Assim sendo, que este estudo possa alcançar as mais distintas localidades e que sirva como um instrumento de suporte para impulsionar uma educação mais equitativa nas salas de aula.

Além de suas importantes contribuições para os campos educacional e acadêmico, a pesquisa proporcionou à autora deste estudo uma sensação de transformação e realização como nunca experimentada, e que se almeja manter em constante desenvolvimento. A paixão pela pesquisa e pela educação continuará a perdurar.

A inclusão educacional representa um desafio complexo e dinâmico, no qual não existe uma receita pronta que se aplique a todos os cenários. Cada estudante traz consigo uma diversidade de experiências, necessidades e potencialidades únicas, o que ressalta a importância de respeitar e reconhecer cada estudante em sua totalidade e individualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Rev. Faeb: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, Jul 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 12 mai 2022.

ARAÚJO, L. A. **Desafios teóricos à efetivação do direito à educação inclusiva**. Curitiba, 1 ed Editora CRV, 2019. 180 p.

AZEVEDO, C. B. **As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre a escola inclusiva e educação para a diversidade**. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.2915. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Ser Professor Universitário, 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/imprimir.php?modulo>. Acesso em 13 mai 2022.

BARCELOS, Z. P.; MARQUES, S. M. F. **A articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando de educação inclusiva**. Revista Prática Docente, v. 7, n. 2, e22051, 2022. <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22051.id1461>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; ALMEIDA, J. D. F. de; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S. **A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.13303. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dezsitesite.pdf>. Acesso: 13 jun. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 2 jun. 2022.

CALDAS, F. R.; HOLZER, D. C.; POPI, J. A. **A interdisciplinaridade em arte – desafios em sala de aula**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160-171, 2017. DOI:

10.5965/2358092517172017160. Disponível em:
<https://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAMPOS, N., GRANDO, B. PASSOS, L. **Educação e diversidade: As experiências exitosas que reconhecem os saberes e fazeres da cultura na escola.** Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 2010. 10(4), 1261-1277.

CARVALHO, H. A. F. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente.** Trabalho, Educação e Saúde, vol. 8, núm. 3, novembro, 2010, pp. 537-550

CAST. **Design for Learning guidelines.** Estados Unidos: CAST, 2011.

CAST. **UDL and the learning brain.** Wakefield, MA: Autor, 2018.

COSTA, E. L. da. **Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório.** 2018. Disponível em:
<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4008>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, M. N. SANTOS, R. P. BELUCO, R. C. A. **A importância da equipe multiprofissional de crianças diagnosticadas com tea.** in Autismo [livro eletrônico]: avanços e desafios / Organizador Flávio Aparecido de Almeida. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

COSTA-RENDERS, E. C; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. **O desenho universal para a aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas.** Educ: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-17.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229690>. Acesso em 30 jun. 2022.

COSTA-RENDERS, E. C; GONCALVES, M. A. N; SANTOS. M. H. dos. **O design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva.** e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, jul. 2021. Disponível em
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762021000200705&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 12 jun. 2022.

COUTINHO, C. **Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas.** P 103- 124 In: SOUZA F. N.; SOUZA, D. N.; COSTA, A. P. (org.) **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios** Organizadores. 1ª Edição, Volume 2, Portugal: Ludomedia, maio de 2015.

CUNHA, N. M; GLAT, R.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. **O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva.** 2012. Disponível em:
<http://C:/Users/Mayra/Downloads/o-perfil-e-a-formacao-do-estagiario-mediador-para-suporte-da-educao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

DUARTE, N. **A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural.** Psicol. USP, São Paulo , v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 ago. 2023

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, n.119, p.29-45, Julho, 2003.

Explicando o transtorno do espectro autista. Instituto Singular – Mayra Gaiato, 2020. Disponível em:<
https://institutosingular.org/transtorno-do-espectro-doautismo/?gclid=Cj0KCQjwidSWBhDdARIsAIoTVb3mcPEGR452Kvu8qesli3SIQp-zFwXfZ7lcGAC7oA3FmN5EEOS8GZUaArOiEALw_wcB> . Acesso em 11 ago 2022.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018. DOI: 10.5902/1984686X28701. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. [rev.] - São Paulo: Saraiva, 2006. 225p.

FIORENTINI, D. **Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade**. Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 2012, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas: UNICAMP, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ed. Liber Livro Editora, 2005. 79p.

GATTI, B. BARRETO, E. DALMAZO, M. ALMEIDA, P. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GAIATO, M. TEIXEIRA, G. **Rezinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis** – São Paulo: Versos, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. MEC, Brasília, DF, 2007.

GOMES, C.; SILVEIRA, A. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para Intervenção Comportamental Intensiva**. Curitiba: Appris, 2016.

GONÇALVES, N, A M. **A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o desenho universal para aprendizagem**. Dissertação de mestrado. São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://webmail.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/665>. Acesso em 14 jun 2022.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Ver. Curitiba, Ibpx, 2007. 106p.

GUERRA, T. B. VERDU, A, M, C. A. **Aquisição de comportamento verbal e habilidades pré-requisitos em crianças com transtorno do espectro autista**. 2011. Caderno de Resumos - IV Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem 28, Bauru, SP.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 19 abr. 2022.

GRANDIN, T, PANEK, R.; **O cérebro Autista**. tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças- o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal MCGraaw- Hill. 1998, p. 4-21.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

JUNIOR, E. B. OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: < <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> > Acesso em 07 jul 2022.

LEONARDI, J. L. NICO, Y. **Comportamento Respondente. Clínica Analítico-Comportamental.** Org. BORGES, Nicodemos B. CASSAS, Fernando A. – Porto Alegre: Artmed, 2012. p.18-2

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educ. Rev., Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 16 ago. 2023.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: Compreensão e práticas baseadas em evidências.** 1º ed. Curitiba-PR [s.n.], 2020. 63 p. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em 11 ago 2022.

LUSTOSA, A. V. M. F. **A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios.** Obutchéne: Revista de Didática e de Psicologia e Pedagogia, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, p. 114-134, jan/abr, 2019.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** *SÍSIFO*: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre sua aplicabilidade em pesquisas no Brasil.** RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/41391961_Estudo_de_caso_uma_reflexao_sobre_a_aplicabilidade_em_pesquisa_no_Brasil. Acesso em: 3 jun. 2022.

MARTINS, L. M. e RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** Rev. psicol. polít. [online]. 2011, vol.11, n.22, pp. 345-358. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em 10 jun 2022.

MASCARO, C. A; REDIG, A. G. **Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas.** 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2583>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de P. S. da; BOAVENTURA, E. M. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI.** Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, dic. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000200023&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 fev 2023. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003>.

MATOS, N. S.; MENDES, E, G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, V.10, n.16, p. 35-59, Jan/jun, 2014.

MAZERA, M. S.; SCHNEIDER, D. G.; PADILHA, M. I. **Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa** Revista Enfermagem UERJ, [S. l.], v. 29, n. 1, p. e55486, 2021. DOI: 10.12957/reuerj.2021.55486. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/55486>. Acesso em: 24 out. 2023.

MEINERZ, B. C. **Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 06 jul 2022.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 16–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set. Dez. 2006. Disponível em :<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 5 de maio 2022.

MOURA, A. B. F; LIMA, M, G, S, B. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em 09 jun. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Antonio Novoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NUNES, C., MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas**. p. 126 – 143, 2015. Disponível em:< <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/52111>>. Acesso em: 20 abril, 2022.

ORSATI, F. T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva**. Temas sobre Desenvolvimento, 19 (107). São Paulo: pp. 213-222, 2013.

PADILHA, A. M. L. **Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?** Educação em Foco, [S. l.], p. 313–332, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019686. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 23 fev. 2024.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual**. In BUENO; MENDES; SANTOS. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise- Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Rev Educ e cultura contemporânea, v. 14, n. 35, p 264-261. 2017.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. Campinas, SP. 2005, p.45-60.

PRAIS, J. L. de S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 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.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R. de; MARTINS, R. L. **Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura.** Olhar de Professor, [S. l.], v. 26, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 1 nov. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 139p.

RIBEIRO, S. L. **Espaço escolar um elemento (in)visível no currículo.** 2004. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7929/6526> Acesso em: 16 de ago 2023.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. **O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente.** RIAEE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083> Acesso em: 19 abril. 2022.

ROLDÃO, M. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** In Rev. Bras. de Educação, v 12, n 34. 2007, p 94-103.

RODRIGUES, P. S. e SANTOS, R. Y. **Vigotski e a educação especial.** In: DRAGO, R., BRAGA, L. V. S (Org.). Vigotski: teoria e prática. Rio de Janeiro, WAK, 2020.

RUPPEL, C.; HANSEL, A.F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 11-24, 10 jul. 2021. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24>.

SANT'ANA, W.; SANTOS, C. **A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil.** Revista Temporis (ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016.

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Curriculo inclusivo. La propuesta del DUA – Diseno Universal para Aprendizaje.** Revista de Estudos Curriculares nº 10, vol 2, 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. PRAIS, S. L. VITALIANO, R. C. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva.** 1.a ed., São Carlos: de Castro, 2022. DOI:<https://doi.org/10.46383/isbn.978-65-5854-687-0>.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P, H. **Estratégias do desenho universal para a aprendizagem para uma educação inclusiva.** Anais IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72463>>. Acesso em: 2 mai 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>>. Acesso em: 17 aug. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013. 322p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação & Sociedade*, n. 73, dezembro, 2000, p. 209-244.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia.** V. 1 Organização, edição e tradução Prestes, Z. & Tunes, E. 1ª ed. 2021. São Paulo: Expressão Popular.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 07 jul 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología.* Madrid: Visor, 1983.

ZERBATO, A. MENDES, E. **Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 2, pp. 147-155, 2018 Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/html>. Acesso em 10 Abr de 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE

Este questionário destina-se a coletar informações referentes ao perfil dos professores de ensino básico atuantes na escolarização regular de um aluno com TEA. Abaixo segue o documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser lido e assinado para fins de autorização e esclarecimento.

IDENTIFICAÇÃO

- 1) **Idade:**
- 2) **sexo**

- (A) Até 24 anos
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos
- (F) 55 anos ou mais.

FORMAÇÃO INICIAL

- 3) **Indique o nível mais elevado de educação formal que você concluiu:**

- (A) Inferior à Educação Superior
- (B) Educação Superior – Curso Pedagogia
- (C) Licenciatura ou Educação Superior (outro curso)
- (D) Especialização (Lato Sensu)
- (E) Mestrado (Stricto Sensu)
- (F) Doutorado (Stricto Sensu)

- 4) Se respondeu a opção C, por favor especifique qual curso:

-
- 5) Se respondeu as opções D, E e F, indique qual(ais) especialização:
-

- 6) Ano de conclusão do curso:
-

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

7) Quanto tempo de atuação profissional no magistério?

- (A) Inferior a 1 ano
- (B) 1 a 3 anos
- (C) 3 a 5 anos
- (D) 5 a 10 anos
- (E) 10 a 20 anos
- (F) Superior a 25 anos

8) Há quantos anos você trabalha nesta escola?

- (A) Período inferior a 1 ano.
- (B) 1 a 3 anos.
- (C) 3 a 5 anos.
- (D) 5 a 7 anos.
- (E) 8 a 10 anos.
- (F) Desde a fundação da escola.

8) Quanto tempo atua com aluno TEA?

- (A) Inferior a 1 ano
- (B) 1 a 3 anos
- (C) 3 a 5 anos
- (D) 5 a 10 anos
- (E) 10 a 20 anos
- (F) Superior a 25 anos

9) Trabalha em mais de uma escola?

() SIM () NÃO

10) Nesta escola, qual sua carga horária semanal? (Considere a carga-horária contratual).

- (A) 5 horas ou menos.
- (B) de 5 a 15 horas.
- (C) de 16 a 25 horas.
- (D) de 26 a 30 horas.
- (E) de 31 a 40 horas.
- (F) Mais de 40 horas semanais.

APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Como chegou nessa escola? Conte um pouco dessa trajetória.
2. Como foi sua formação inicial? Você acha que essa formação contribuiu para sua prática educacional? Por quê?
3. Você já ouviu falar no modelo de aprendizagem do Desenho Universal para Aprendizagem? Em caso positivo, poderia dizer o que sabe? Gostaria de conhecê-lo?
4. Que fatores facilitam sua prática?
5. Conte um pouco mais sobre suas práticas docentes nas aulas. Dê exemplos de práticas que contribuíram para minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos estudantes de acesso ao currículo, de modo a refletir na aprendizagem dos estudantes mesmos.
6. (Caso não apareça o ABA, comentar sobre a abordagem).
7. Que desafios dificultam sua prática no dia a dia?
8. Conseguiria relatar alguma(as) prática(as) que considerou exitosa, algo que tenha marcado sua prática como profissional?
9. Como você foi agregando os saberes que hoje constituem sua forma de ensinar e a atuar com os estudantes? (cursos, experiências etc.)
10. Na sua opinião, quais as contribuições da sua escola no oferecimento de formação e dos recursos para o seu desenvolvimento e prática profissional?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA

1. Poderia relatar sobre a história e criação da escola? Seu funcionamento e estrutura... As dependências da escola, quantos professores e funcionários.
2. Qual sua motivação para atender alunos com TEA?
3. Na sua opinião, o que diferencia essa escola no atendimento ao estudante com TEA?
4. Na sua opinião, quais as contribuições dessas formações para o desenvolvimento profissional e pessoal de seus professores? Com que frequência promove encontros para compartilhamento e formação continuada entre a equipe escolar?
5. Consegue relatar alguma atitude ou prática que tenha sido relevante para o progresso dos estudantes com TEA que esta escola ou a equipe pedagógica tenha implementado?
6. Relate ações que acredita que são diferenciadas nessa escola e que contribuem para minimizar as barreiras de acesso ao currículo e de aprendizagem.

APENDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional e como chegou até esta escola.
2. Na sua opinião, o que diferencia essa escola no atendimento ao estudante com TEA?
3. Qual a sua função e como percebe sua atuação junto aos alunos? Não via a resposta
4. Poderia relatar algum exemplo de desafio que tenha se deparado junto ao estudante TEA que tenha sido difícil de lidar e/ ou resolver?
5. Poderia relatar que desafios você enfrenta e que estratégias utiliza?
6. Relate alguma ação ou prática que tenha sido relevante para o progresso dos estudantes com TEA que esta escola ou a equipe pedagógica tenha implementado?

APÊNDICE E

PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

A implementação de produtos técnicos educacionais tem desempenhado um papel importante na transformação do cenário educacional acadêmico, especialmente no contexto do século XXI. Esse produto técnico busca não apenas atender às exigências inerentes ao Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, mas também contribuir para promover maior qualidade na formação de profissionais docentes.

O produto técnico educacional desta pesquisa visou oferecer videoaulas formativas sobre temas como o Desenho Universal para Aprendizagem e o Transtorno do Espectro Autista. Destacou-se, assim, a importância deste material, que buscou ampliar a disseminação e a divulgação desses conceitos, permitindo que os professores os implementem em sua prática diária.

A ideia deste produto partiu dos resultados e discussões oriundas das análises realizadas ao longo deste estudo, em que foi percebido uma lacuna no processo formativo entre os professores participantes da pesquisa e o desconhecimento geral da proposta do DUA.

Essas estratégias são fundamentais para atender às necessidades específicas de todos os espectadores, garantindo que o conteúdo seja acessível e compreensível. Essa decisão demonstra o compromisso com a inclusão e o alinhamento entre os princípios que permeiam o DUA expostos ao longo desta pesquisa. Esperamos que o conteúdo seja acessível e compreensível para uma ampla variedade de públicos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades.

Com este produto pretendeu-se apresentarmos os princípios norteadores do DUA e articulá-los à prática docente de modo a facilitar o processo de planejamento curricular dos docentes que assim desejam aderir a proposta.

O cronograma das aulas foi dividido em:

- 1- Introdução ao DUA (Desenho Universal para Aprendizagem).
- 2- Bases teóricas que fundamentam o DUA;
- 3- Adaptar é preciso?
- 4- Práticas com TEA pautadas no DUA.

As aulas tiveram uma duração média de 20 a 30 minutos e foram disponibilizadas na plataforma de vídeos online YouTube a partir de março de 2024. Foi encaminhado aos participantes da pesquisa um formulário online que incluía perguntas de pesquisa de satisfação e espaço para sugestões, visando ao aprimoramento contínuo das aulas e a validação do produto. Além disso, o formulário foi fixado na descrição de cada vídeo para que o público geral externo pudesse avaliar as aulas. Abaixo seguem os links de redirecionamento para o canal e formulário.

Link para direcionamento ao canal	https://www.youtube.com/channel/UCstlciE9_xCgfeaXRc1mt0A
Link para formulário online de avaliação das aulas	https://forms.gle/16rxLRyR8gXvyMaH7

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS INCLUSIVAS COM TEA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Pesquisador: Mayra Pereira Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64068922.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.761.110

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, configura-se como estudo de caso. Tem como objetivo identificar quais são as práticas pedagógicas e analisar como tais práticas, ao serem utilizadas pelos docentes de um aluno com TEA, podem se articular às premissas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para tanto, será utilizado como instrumento de coleta de dados a observação não participativa, questionário online e entrevista, e por fim, grupo de discussão com a equipe escolar com a finalidade de compartilhar os relatos das entrevistas e práticas exitosas, além de discussão sobre educação na perspectiva inclusiva com o DUA. Serão convidados a participar da pesquisa os docentes, a coordenação pedagógica e a direção da instituição investigada. Espera-se que este estudo contribua para as práticas docentes com estudantes com TEA, e amplie as discussões acerca dos paradigmas da inclusão em articulação à aplicabilidade do DUA nas salas de aulas possibilitando um ensino mais equitativo.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar quais são as práticas pedagógicas e analisar como tais práticas, ao serem utilizadas pelos docentes de um aluno com TEA, podem se articular às premissas do DUA.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

CEP: 13.030-040

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fax: (12)3635-1233 Email: cep.unitau@unitau

Professor Robison Baroni

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.761.110

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/11/2022, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2025887.pdf	20/10/2022 16:45:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenatural.pdf	20/10/2022 16:45:03	Mayra Pereira Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEatualizado.pdf	20/10/2022 16:44:24	Mayra Pereira Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	08/10/2022 16:25:23	Mayra Pereira Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Mayra_Pereira_Silva_MPE22_CEP_Projeto.pdf	05/10/2022 21:51:15	Mayra Pereira Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/10/2022 21:40:41	Mayra Pereira Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/10/2022 21:39:46	Mayra Pereira Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR_ESCANEADO.pdf	05/10/2022 21:32:12	Mayra Pereira Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ESCANEADA.pdf	05/10/2022	Mayra Pereira Silva	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE



Professor
Robison
Baroni

UNITAU UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 5.761.110

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 17 de
Novembro de 2022

Assinado por:

**Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br