

AÇÃO DIDÁTICA FORMATIVA PARA A INCLUSÃO: ANÁLISE DE UM PRODUTO EDUCACIONAL¹

*FORMATIVE DIDACTIC ACTION FOR INCLUSION: AN EDUCATIONAL PRODUCT
ANALYSIS*

Jacqueline Lidiane de Souza PRAIS²
Vanderley FLOR DA ROSA³

Resumo

Este artigo tem como tema a formação docente como subsídio teórico e prático para a atividade pedagógica inclusiva. Diante dessa temática, foi elaborada uma ação didática formativa, materializada em uma Unidade didática, e aplicada por meio de um curso de extensão com 40 licenciandas de um curso de Pedagogia. A investigação tem como ponto de partida a necessidade do planejamento de atividades pedagógicas, com base nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, para contribuir com a consolidação de uma educação inclusiva. Elenca-se como objetivo geral interpretar as contribuições advindas dessa Unidade Didática no processo formativo dos participantes. Como metodologia de pesquisa adota a pesquisa de campo na modalidade colaborativa. Os dados coletados foram organizados em episódios que nesse artigo apresenta-se o: (i) Unidade Didática: análise do processo formativo, amparado por quatro unidades de análise: o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem. Dentre os resultados, destaca-se que, ao analisar a aplicação da Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora, as avaliações das participantes revelam uma mudança de olhar para o planejar, com vistas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e organizar um ensino em que o maior número de alunos aprenda.

Palavras-chave: Formação de professores; Pedagogia; Unidade didática; Planejamento; Desenho universal para a aprendizagem.

Abstract

This article has as theme the teacher education as theoretical and practical subsidy for the inclusive pedagogical activity. From that, a formative didactic action was elaborated, as a Didactic Unity, applied by an extension course with 40 undergraduate students of a Pedagogy course. The investigation has the necessity of planning pedagogical activities as the main point, based on the Universal Design for Learning principles to contribute to the consolidation of an inclusive education. The main objective is to make an interpretation about the contributions came from the Didactic Unity in the participant's formative process. This work has as methodology the field research in the collaborative modality. The collected data was organized in episodes

¹ Produto educacional disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>

² Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Campus Cornélio Procópio.

presented as: (i) Didactic Unity: formative process analysis, supported by four analysis unities: the content, the ways of educative action, the use of didactic tools, and the organization of learning spaces. Among the results, the analysis of the Didactic Unity application as a learning activity for the formative action, regarding the participant's evaluations, reveals a changing of view about the planning, considering the learning necessities of the students and organizing a teaching, which aims at the learning of most of them.

Keywords: Teachers education; Pedagogy; Didactic unity; Planning; Universal design for learning.

Introdução

No contexto atual, para que a inclusão educacional seja efetivada e consolidada como prática pedagógica, os docentes devem se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos sobre como agir e sistematizar sua prática educativa.

Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão escolar é aquela que “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”. Nesse sentido, a inclusão escolar exige que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegure recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, movidos pela experiência profissional, nos deparamos com inquietações de licenciandas de um curso de Pedagogia que enfatizavam a necessidade de formação para uma prática pedagógica inclusiva. No entanto, essas discentes, afirmavam que o curso de formação inicial em que se encontravam não contemplava todas as necessidades formativas para a inclusão.

Ao partir dessa constatação, de um problema vinculado à prática pedagógica da Educação Superior na formação inicial de professores, para a inclusão educacional em um curso de Pedagogia, foi desenvolvido um produto educacional que representasse o uso e a contribuição de referencial, teórico e prática, os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em uma ação didática formativa que consistiu em uma Unidade Didática aplicada por meio de um curso de extensão com 40 licenciandas de um curso de Pedagogia.

Dessa maneira, este artigo identifica os elementos necessários para o planejamento docente para a inclusão educacional, aponta como os princípios do DUA contribuem para a organização do ensino e para a inclusão educacional. Em seguida, pontua o encaminhamento metodológico e, apresenta e analisa o produto educacional

(Unidade Didática – Curso de extensão) sob o olhar do processo formativo das licenciandas para a inclusão educacional.

Planejamento da prática pedagógica inclusiva: contribuições do desenho universal para a aprendizagem

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

Depreendemos que o planejamento docente é uma ação indispensável para o exercício da docência em uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, cabe aos cursos de formação docente, inicial e continuada, fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários para implementação da inclusão educacional nas intenções (planejamento) e nas práticas pedagógicas (ação guiada pelo planejamento).

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

Libâneo (2012, p. 222) afirma que o planejamento escolar envolve "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]". Assim, o planejamento é uma ação consciente e sistematizada, que visa, por um lado, ao ensinar (professor) e do outro ao aprender (aluno). Portanto, compreendemos que o professor pode articular conhecimentos pedagógicos, os didáticos às exigências legais quanto à inclusão ao prover mudanças pedagógicas para assegurar o direito de todos à educação.

Assim, durante as etapas deste processo contínuo e cumulativo, adquire conhecimentos que lhe possibilitará criar e recriar uma didática aprimorada ao contexto em que atua. O professor assumirá no planejamento, nessa ótica, uma oportunidade para reflexão, análise e interpretação de sua própria atuação como docente.

Para tanto, a formação docente para ensinar a todos os alunos deve ser uma das prioridades capazes de qualificar as possibilidades de efetivação da inclusão educacional. Nesse sentido, na posse de subsídios teóricos e práticos para a organização da atividade de ensino, serão fortalecidas a concretude e a consolidação

no contexto regular de educação. É nessa expectativa que acreditamos serem os princípios orientadores do DUA os que representam “as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

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

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

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

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

Nessa perspectiva, os princípios e as estratégias norteadores do DUA possibilitam que o docente defina seus objetivos, crie recursos pedagógicos e formas de avaliação que se moldem a todos os alunos com e sem deficiência (CAST, 2011), com base em três questões básicas que guiam e avaliam seu plano de aula: o

conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? De que forma é possível estimular e despertar interesse e motivação para o envolvimento dos alunos?

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

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

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas, que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos. Desse modo, acreditamos que independe de haver ou não um aluno com deficiência em sala de aula, para apresentação aos discentes suas especificidades, peculiaridades e necessidades próprias desenvolvendo modos diferentes de aprender.

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

Portanto, o planejamento docente deve estar subsidiado por essa interpretação para superar a inflexibilidade do currículo e de atividades isoladas ou adaptadas para um aluno. No contexto educacional inclusivo, o parâmetro assumido é a heterogeneidade dos alunos, que prevê a necessidade de planejamento com atividades para todos em um currículo amplo e único, que se aproxima e potencializa as características existentes na sala de aula.

Encaminhamento metodológico

Preliminarmente, optamos por desenvolver pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2013), que consiste em “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 69) no local ou momento em que ocorrem.

Dentre as possibilidades dessa pesquisa escolhemos a modalidade colaborativa, segundo Moura (2004), como metodologia de pesquisa a fim de atender os requisitos da investigação. A pesquisa colaborativa entende os participantes e o pesquisador como atuantes durante a investigação, isto é, ambos são aprendizes nesse movimento. Nesse processo de ação formativa, as ações dos sujeitos, em especial as do professor, qualificam as relações de ensino e de aprendizagem por meio “dos conteúdos, dos modos de ação educativa, do uso de ferramentas didáticas e da organização dos espaços de aprendizagem” (MOURA, 2004, p. 254).

A esse propósito, a ação didática formativa (curso de extensão) contemplou: (a) os conteúdos que se referem ao modo com que as licenciandas foram se apropriando dos conceitos e do tema de estudo, (b) os modos de ação educativa, que dizem respeito à percepção da metodologia empregada durante as atividades realizadas, (c) o uso de ferramentas didáticas que consiste na ação das participantes em relação às atividades e os conteúdos e, (d) organização dos espaços de aprendizagem que permitiram destacar o emprego, durante todo o processo de formação, dos aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade na aprendizagem. Esses aspectos indicados por Moura (2004) foram estabelecidos, prioritariamente, como unidades de análise, bem como, considerados para os procedimentos de coleta, de apresentação e de análise dos dados diante as ações docentes e discentes no curso de extensão.

O curso de extensão ocorreu em encontros presenciais totalizando 60 horas com 40 licenciandas em Pedagogia de uma instituição pública de educação superior da cidade de Cornélio Procópio-PR. Para assegurar o sigilo das participantes, estas serão reportadas neste artigo com a letra “L” (licencianda) seguida da numeração aleatória de seus nomes (L1, L2, L3, progressivamente).

Os dados foram coletados por meio de um questionário de avaliação final do curso de extensão, e, em seguida, organizados em quatro episódios. Conforme Moura (2004), os episódios são instrumentos adequados para a organização e a interpretação dos resultados do movimento de aprendizagem do pesquisador e do

participante em uma ação didática formativa investigada nesta pesquisa de forma colaborativa. Os episódios se caracterizam por “[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora” (MOURA, 2004, p.267).

Para este artigo apresentamos um episódio intitulado de “análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e formando/formador” amparado por quatro unidades de análise: o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem.

O produto educacional: unidade didática como atividade de ensino para a ação formadora

Apresentamos como produto educacional uma Unidade Didática – UD que consiste em um instrumento técnico-pedagógico diante do ato de ensino, que visa a desenvolver uma educação escolar por unidades de forma sistematizada, articulada, privilegiando a relação entre o aluno e o professor para promover aprendizagens significativas (DAMIS, 2006).

O plano de unidade, indicado por Morrison (1931), representa uma busca pela superação da fragmentação do conhecimento e da transmissão de informações esparsas pelo professor aos seus alunos.

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

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

necessidade de voltarmos para a compreensão das contribuições a esse processo formativo.

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

Desse modo, o produto educacional foi elaborado a partir dessa incumbência dos formadores, de levar em consideração, durante o processo formativo, os aspectos da inclusão educacional e da valorização da diversidade no trabalho docente. Cabe ressaltar que nosso núcleo temático parte da formação de professores para inclusão, a fim de enfatizar o planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do DUA. Além disso, este produto educacional foi elaborado com a finalidade de ser aplicado em formato de curso de extensão para licenciandos durante a formação inicial no curso de Pedagogia.

A apresentação do conteúdo prioriza aos estudantes estabelecer inferências e relações com outras disciplinas e conhecimentos já adquiridos em outros momentos formativos. Desse modo, ao dar significado prático-pedagógico ao novo conhecimento apropriado, por meio das situações de aprendizagem desenvolvidas, cria conflitos entre o já percebido e o não analisado na formação docente e na prática pedagógica.

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

Episódio 1: unidade didática – análise do processo formativo

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

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

O conteúdo

A Unidade Didática teve como conteúdo central os princípios do DUA no planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. Dessa forma, destacamos inicialmente que todas as 40 (100%) das licenciandas afirmaram, no questionário inicial do curso (perfil dos participantes), não terem conhecimento sobre o DUA, em que 10% (4) das licenciandas indicou parcialmente ao justifica que teriam conhecimento apenas quanto à formação de professores para inclusão. Bem como, 90% (36) graduandas mencionaram este aspecto como o motivo do interesse em fazer o curso, para conhecer o tema e estudar sobre o tema. Este dado, implicitamente, indicou, durante o curso, a insegurança docente com a inclusão educacional, tendo como principal justificativa a falta de formação pedagógica.

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

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

Nos primeiro e segundo encontros, as indagações quanto aos aspectos práticos da inclusão e da discussão do processo educacional da pessoa com deficiência foram problematizados a partir do estudo do conceito e de definições sobre

a inclusão educacional e de documentos que subsidiam a concepção brasileira. Percebemos que as discussões desenvolvidas coletivamente reforçaram a percepção das licenciandas quanto à necessidade de formação profissional para atuar em um contexto inclusivo.

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

Tais questões possibilitaram que as alunas expressassem e anotassem as explicações advindas da apresentação dos aspectos da Educação Inclusiva, em que percebemos cursivos registrados nos cadernos delas, articulados à leitura e ao estudo dos textos. Nesse sentido, durante esse diálogo, evidenciamos e registramos as seguintes falas:

L1 (áudio): “Do texto que eu li, percebi que a inclusão ela pensa numa mudança radical, em incluir todos, mas... incluir desde o começo. É diferente da integração... a inclusão não quer que eles saiam [...] ela quer num contexto geral que... todos consigam atingir todos os mesmos objetivos. E, por isso, também tem que ser pensando nas atividades que serão apresentadas aos alunos, e não querer todos atinjam o objetivo por um mesmo caminho. Mas apresentar vários caminhos para atingir o mesmo objetivo”.

L8 (áudio): “No meu texto ele colocou assim... que é um processo que a gente inclui todos sem levar em consideração a diferença de cada um, e aí quando fala do princípio de igualdade não é que todos são iguais, tipo não é porque vou usar o lápis e dou pra todo mundo para todos tenha igual... mas às vezes um aluno precisará de outra coisa, ou seja, atender a necessidade cada um”.

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

Diante de tal apreensão pela L1, nesse momento do curso, percebemos a aprendizagem quanto aos caminhos didáticos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, essa afirmação realça, implicitamente, um dos princípios do DUA, no que

se refere ao conteúdo apresentado de várias formas aos alunos, ao visar à acessibilidade para a aprendizagem.

Sobre analisar e conhecer o aluno para estabelecer os instrumentos adequados no processo de aprendizagem, Libâneo (2012) aponta esse componente implícito ao planejamento docente. Este último capaz de supor o conhecimento da dinâmica interna do processo de aprendizagem na sala de aula que, por sua vez, consiste em uma avaliação prévia, definindo e redefinindo o processo didático do conteúdo.

Nos destaques da L8 e L39, no que diz respeito à inclusão educacional como processo que assegura a igualdade de direitos, ao mesmo tempo em que se baseia nas especificidades e nas singularidades da diversidade humana, por meio de oportunidades diferentes, destacamos a ideia de Rodrigues (2006, p. 306), de que “[...] os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos”.

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

Diante da discussão realizada, as licenciandas L3, L4, L5, L8, L14, L16, L20, L26, L43 e L44, destacaram que os desafios para promover a inclusão educacional estão relacionados a: entender a pessoa com deficiência, oferecer acessibilidade aos alunos, reorganizar a escola para atender às dificuldades dos alunos, capacitar os professores, proporcionar o uso adequado de recursos e do apoio pedagógico, maior cobrança por parte da população, para que o direito à educação seja assegurado, comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem e reconhecer as singularidades de cada sujeito.

Os desafios de “capacitar os professores e proporcionar o uso adequado de recursos e apoios pedagógicos”, indicados pelas participantes, são enunciados por Rodrigues (2006) e Mantoan (2015), bem como retratados na nova legislação da formação docente (BRASIL, 2015). Tal coerência entre a fala das participantes com o referencial teórico indicado fortalece nossas apreensões quanto à aprendizagem do conteúdo do curso pelas licenciandas ao considerar a necessidade formação docente

para que se possa oferecer recursos e apoios pedagógicos adequados aos alunos no contexto educacional inclusivo.

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

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

Os modos de ação educativa

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

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

Percebemos que as futuras pedagogas se sentiram desafiadas para a reflexão em cada caso ilustrativo apresentado nas questões. As reações diante das questões eram de dúvida e receio quanto à ação mais adequada, bem como de declarações como: “Nossa, que difícil... nunca pensei nisso”. De tal modo, essa atividade mobilizou inquietações enriquecedoras para o curso, ao levar as participantes a pensar sobre situações pedagógicas e a prever ações mais adequadas aos princípios inclusivos.

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

Os dados apontados anteriormente revelam uma intencionalidade em favor da inclusão diante a pontuação obtida por elas. Porém, durante a discussão realizada para correção (verificação do gabarito) de cada questão, as alunas problematizaram sobre como indicar isso em ações, visto que o contexto educacional é desafiador para

conseguir efetivar tais ações. E, assim, as atividades durante o curso foram satisfazendo a necessidade de aprendizagem que pudesse suprir a transposição didática de como ensinar em um contexto inclusivo.

Este indicativo é apresentado por Rodrigues (2006), que ressalta as intenções serem reveladas em práticas pedagógicas inclusivas, visto que há um distanciamento entre o querer e o fazer a educação para todos, entre os discursos e as práticas.

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

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

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

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

Além disso, as licenciandas que atuam como professoras ou estagiárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental acabaram por

estabelecer as relações com o cotidiano escolar, vivenciado em seus ambientes de trabalho.

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

Dentre os modos de ação educativa utilizados nessa ação didática formativa, o uso do vídeo "O Porquinho e o Biscoito" no terceiro encontro fez com que as participantes L1, L2, L5, L23, L34, L41 e L43 expressassem observações relevantes, como: na escola há um objetivo a ser atingido (aprendizagem) e para isto podemos seguir por vários caminhos (estratégias e metodologias). Sublinhamos que esse aspecto da prática docente foi ressaltado pela L1(áudio) que afirmou: "o aluno tem direito a ter vários caminhos para atingir seu objetivo principal, que é a aprendizagem". A partir da apreensão da G1 foi desencadeamos a percepção das intenções para a efetiva prática inclusiva.

Após esses modos de ação educativa articulados com o conteúdo e o uso de recursos didáticos para aprendizagem das participantes, destacamos a fala da L28 (áudio) em que ressaltou a importância da formação continuada, ou seja, do caráter de continuidade dos estudos e da pesquisa para atuar como professor, pois, segundo ela, precisamos sempre estar contextualizados, e que nossa formação interfere qualitativamente no ensino que ministramos.

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

O uso de ferramentas didáticas

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

No primeiro encontro do curso, durante a confecção do crachá, percebemos que as futuras pedagogas apreenderam alguns aspectos importantes da organização das atividades como a descrição, a seleção dos materiais, o encaminhamento

adequado em relação às ações a serem realizadas e os recursos utilizados durante a aula. As participantes problematizaram a importância da seleção dos materiais (uso de ferramentas didáticas), a relevância dos detalhes na descrição dos objetos (modos de ação educativa), das ações e do direcionamento (organização do espaço de aprendizagem), do papel docente e das possibilidades de aprendizagem (conteúdo) quando os alunos são orientados adequadamente na realização das atividades.

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

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

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

L9 (registro no caderno): “Na confecção de crachás: nos possibilitou sentir na pele como é que cegos enfrentam, a realização das atividades em sala de aula, bem como a importância da descrição dos passos a serem efetivados e o comprometimento dos professores com o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”.

L13 (registro no caderno): “Essa atividade contribuiu para percebermos que é possível incluir uma criança com deficiência visual com os alunos ditos normais na mesma atividade, bem como a importância da audição e do tato que passa a ser os olhos da pessoa com deficiência visual”.

Esses pressupostos contidos nos registros da L9 e da L13 corroboram com o estudo dos princípios do DUA que indicam a necessidade de tornar possível o engajamento dos alunos durante a realização da atividade, que expressem suas aprendizagens de diferentes maneiras somadas as formas de apresentação do conteúdo que, nesse momento do curso de extensão, foram percebidos.

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

As participantes, em estado de “cegueira”, destacaram a importância da persistência para não desistir durante o processo de confecção do crachá, ao ressaltarem o fato de que as mãos assumem extrema relevância e, para tanto, a seleção dos materiais que foram utilizados valorizaram a percepção tátil dos objetivos, como foi apontado por L7, L10, L15, L23 e L37: a orientação por meio da fala, pois as cores não eram importantes para o aluno, mas sim a textura e a forma das peças que usaríamos e onde. Indicaram a dependência do outro para a realização da atividade no sentido da orientação que assume o papel mais importante na situação de “cegueira” em que se encontravam. Mas que essa dependência, não significa promover a autonomia, pois por meio da orientação e da descrição, as participantes “cegas” foram desenvolvendo autonomamente as atividades.

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

L1 (áudio): “A importância do material. Porque através do formato do material e da textura, você identifica o que tem ser feito e o que será utilizado, o lado certo de ser colado”.

L44 (áudio): “Percebi também nossa dificuldade de orientar, porque os conceitos tem que ser usados de forma adequada”.

Ao final da atividade, as participantes chegaram ao entendimento de que durante uma aula, a orientação e a descrição dos detalhes valorizaram o processo de

aprendizagem (modos de ação educativa e uso de ferramentas didáticas) e que, não somente para o aluno cego, mas para todos, ele enriquece o ato educativo de todos os alunos.

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

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

L13 (áudio): “Penso que, por exemplo, essa atividade do crachá mesmo é uma atividade de inclusão, pois ela pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo. O aluno cego estará incluso na sala, fazendo as mesmas atividades que os colegas. Não precisa de uma atividade só pro aluno cego, de forma diferente. Nela você trabalha com todos eles juntos, até assim, em grupos, um colega ajudando o outro como fizemos aqui”.

Desse modo, identificamos na fala da L13 a percepção do emprego dos princípios do DUA nessa atividade da confecção do crachá ao apontar: modos de apresentação e de realização visto que “pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo”, modos de engajamento durante a atividade “um colega ajudando o outro como fizemos aqui”.

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

Depreendemos que, o conteúdo e os modos de ação educativa assumem sua articulação ao modo em que os alunos entendem o valor do uso das ferramentas didáticas no processo de ensino e de aprendizagem. Por meio das falas da L13 e L15 identificamos, explícita e implicitamente, esta articulação, visto que ressaltam a

aprendizagem do conteúdo estudado durante o emprego dos modos de ações educativas estabelecidas até este momento.

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

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

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

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

A organização dos espaços de aprendizagem

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

L11 (áudio): “Professora, eu percebi que você se dedicou muito a planejar essa aula. Todas nossas ações foram guiadas de forma tão adequadas que ao final consegui entender a importância de cada momento. Isso será muito importante pra mim como professora”.

A afirmativa anterior elucida a percepção da aluna quanto ao modo em que se envolveu com os conteúdos e com o uso das ferramentas didáticas, bem como de que

a organização do ambiente aprendizagem refletiu a satisfação de aprendizagem para o curso. Nesse sentido, a L11 destaca a relevância do planejamento docente para as ações articuladas com o conteúdo de estudo no curso, como afirma Libâneo (2012), de que este assegura a unidade e coerência do trabalho docente.

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

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

Dentre as aprendizagens representadas pelas participantes, sublinhamos três registros cursivos feitos sobre o conteúdo no que se refere ao: planejamento docente para a inclusão pela L21, formação docente pela L44 e estratégias pedagógicas pela L1.

L1 (registro no caderno): “Entendo que a maior necessidade é a independência que este aluno precisa adquirir. Não tenho que fazer para ele, mas dar condições para que ele faça”.

L21 (registro no caderno): “Quanto maior for enriquecida a aula, maior a capacidade de apropriação de todos”.

L44 (registro no caderno): “Em nossa formação sabemos que é um direito por lei e não devemos fechar os olhos para as situações de nosso cotidiano e sim buscar ensinar as nossas crianças a incluir todas as diferenças, seja elas qual forem”.

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

Identificamos que os modos de organização e estruturação do processo de ensino e de aprendizagem nos permitiram perceber o modo em que o conteúdo do curso se tornou mais acessível para aprendizagem. Isso se deve ao fato da

diversidade do uso de ferramentas didáticas, bem como ao emprego de recursos pedagógicos tecnológicos que se aproximaram e se ampliaram das possibilidades de acesso ao conteúdo e à aprendizagem dos participantes do curso.

Considerações finais

Para finalizar este artigo, apreendemos que os Princípios do DUA estão articulados com os objetivos e com as estratégias para uma prática pedagógica inclusiva. Assim, sua utilização pelos docentes, na planificação de suas aulas e atividades, contribui no respeito à diversidade, ao ampliar o acesso e a participação de todos os alunos, diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional.

Ao analisar a aplicação da Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora, identificamos, nas avaliações das participantes, essa mudança de olhar para o planejar, com vistas à satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e organizar um ensino em que o maior número de alunos aprenda. Para tanto, a organização do ensino inclusivo, baseada nos princípios do DUA, permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e o respeito às suas peculiaridades.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa oferece uma parcela de contribuição ao movimento da inclusão educacional, no que tange ao planejamento docente, que integre e articule a busca em assegurar o direito de todos a aprenderem e não somente terem acesso à educação, mas sim à aprendizagem. Evidenciamos na formação oferecida que do modo em que as (futuras) professoras analisaram e planejaram suas aulas, com base no DUA, nas orientações pedagógicas para a inclusão, amenizaram barreiras de planificar e prever atividades que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos na sala de aula e para a efetivação de uma intenção em uma prática pedagógica inclusiva.

Em suma, ao ser contemplado na formação docente, o planejamento em uma perspectiva inclusiva, com base nos princípios do DUA, possui um redirecionamento na prática formativa para a prática pedagógica na Educação Básica pelos futuros professores.

Entendemos que pensar, estudar e pesquisar o DUA para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas toma como o primeiro elemento para que o professor se aproprie desses aspectos. Assim, os docentes poderão planificar o

conhecimento científico, para que haja aprendizagem efetiva dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem.

Por fim, defendemos se os subsídios teóricos e práticos do DUA estiverem pontuados como componentes curriculares e/ou articulados com a prática dos docentes da Educação Superior, durante sua formação inicial, esses contribuirão com a consolidação da inclusão na Educação Básica por meio do planejamento e a execução de atividades pedagógicas mais adequadas a esse contexto.

Referências

- BERSCH, R. **O papel das TIC acessíveis para a educação inclusiva das Pessoas com Deficiência**. In: Evento Itu, Assistiva/Tecnologia e Educação, 2014.
- BRASIL. **Parecer nº. 02/2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.
- CARVALHO, I. M. **O ensino por unidades didáticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- CAST. **Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem**. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).
- CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, mai/ago, 2013.
- DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 37/3, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).
- MANTOAN, M. T. É. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática**. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.
- MORRISON, H. C. **The practice of teaching in the secondary school**. Chicago: The University OF Chicago Press, 1931.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. In: **Revista Polyphonia**, vol. 25, n. 2, p. 359-374, Goiânia, jun/dez, 2014.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.