

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto completo desta Tese será disponibilizado somente a partir de 26/02/2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS

**CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO ESCOLAR BASEADA NO
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Bauru - SP

2024

CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS

**CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO ESCOLAR BASEADA NO
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues.

Bauru - SP

2024

S237c Santos, Camila Elidia Messias dos
Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no desenho universal para a aprendizagem / Camila Elidia Messias dos Santos. -- , 2024
308 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru,
Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Coorientadora: Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

1. Educação inclusiva. 2. Psicólogos escolares. 3. Professores formação. 4. Pais. 5. Ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RELEVÂNCIA E IMPACTOS DA TESE

A pesquisa se alinha aos objetivos da ONU, para garantir educação inclusiva, de qualidade e de forma equitativa para todos. Os resultados evidenciaram a contribuição da consultoria colaborativa baseada em DUA para as professoras, alunos, pais e para a sociedade, com efeitos positivos para a inclusão escolar. A metodologia possibilita a replicação, o que pode subsidiar futuras políticas públicas.

RELEVANCE AND IMPACT OF THE THESIS

The research aligns with the objectives of the UN, to ensure inclusive, quality, and equitable education for all. The results highlighted the contribution of collaborative consultancy based on UDL for teachers, students, parents, and society, with positive effects for school inclusion. The methodology allows for replication, which can support future public policies.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 08:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, intitulada **CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO ESCOLAR BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Campus de Bauru Faculdade de Ciências, Profa. Dra. ALINE MAIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação / Universidade Federal da Grande Dourados, Profa. Dra. RELMA UREL CARBONE CARNEIRO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **Aprovada** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

A minha avó, Sr.^a Elídia dos Santos Almeida

Apoio Financeiro

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato simbólico, que exprime o quanto o valor de uma conquista é fruto de uma rede de suporte, apoio e colaboração. A realização desta pesquisa só foi possível com a participação de todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ela fosse desenvolvida.

Antes de tudo, agradeço a Deus pela saúde e a perseverança para continuar em frente, mesmo diante da iminência de muitas perdas, devido ao momento pandêmico.

Aos meus pais, **Ana Cristina Almeida dos Santos** e **Pedro Messias dos Santos**, que no decorrer de todos os anos de estudos, eles construíram cada etapa deste sonho comigo. Agradeço por todo amparo, amor e cuidado que me concederam. Para vocês todo meu amor e admiração!

Ao meu noivo **Francisco de Assis Medeiros** por todo carinho e apoio durante a vivência desta experiência. Obrigada pelos incentivos constantes e pelas leituras incessantes das versões deste texto!

À minha irmã, **Gabrielly Cristina Messias dos Santos Lima**, e ao meu cunhado, **Lucas José de Lima** e ao meu sobrinho **João Lucas** (a caminho) que sempre torceram e me motivaram, mesmo durante as minhas inúmeras ausências.

À minha avó senhora **Elidia dos Santos Almeida** por todo carinho, resistência e superação de sua história de vida. Meu exemplo de resiliência e de luta por dias melhores.

À professora **Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini** pelos conhecimentos compartilhados e o encorajamento para seguir em frente na jornada acadêmica. Gratidão pela oportunidade e por torná-la muito mais prazerosa com sua alegria radiante.

À professora **Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues**, pela acolhida gentil e carinhosa durante o doutorado e por todas as orientações e reflexões proporcionadas. Foram anos de conhecimento e aprendizagem, os quais levarei na memória.

Às professoras **Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga**, **Dr.^a Célia Regina Vitaliano** e **Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro**, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às professoras **Dr.^a Aline Maira da Silva** e **Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro**, pelo aceite para o aprimoramento desta versão final.

Aos membros do grupo de pesquisa (CNPq) “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, altas habilidades ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, o qual é integrado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) pela oportunidade de trocas e experiência ao longo destes sete

anos. Agradeço principalmente aos meus colegas, **Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto, Victor Alexandre Barreto da Cunha, Silvania Gallo Andreazi e Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro** pelos vínculos de amizades e apoio durante esta vivência.

A todos os membros da comunidade escolar, aos gestores, aos professores, aos pais, aos alunos e demais funcionários que contribuíram para a concretização desta pesquisa. Em especial, agradeço às professoras **(Ana e Bela)** que se propuseram a revisar as suas práticas para a atuação colaborativa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro recebido.

Sou Feita de Retalhos

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(Cris Pizzimenti, 2013).

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. **Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2024. 308.f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa analisou os efeitos da consultoria colaborativa, baseada em Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), na prática pedagógica de professores de Ensino Fundamental, no desempenho escolar e na motivação para aprender, de seus alunos, incluindo o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), na percepção de pais sobre o ensino oferecido aos seus filhos e sobre a escola inclusiva. A tese está organizada em três estudos. No Estudo 1, avaliou-se os efeitos da consultoria colaborativa sobre as práticas pedagógicas de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I, que tinham matriculados em suas turmas alunos PAEE ou que estavam em processo de diagnóstico. Os dados foram coletados em uma escola pública, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As professoras tinham 52 e 40 anos de idade, respectivamente. Inicialmente as participantes responderam ao Questionário de informações sociodemográficas e de experiências profissionais anteriores e ao Protocolo para Avaliação do Processo de Inclusão (PAPI-P). A intervenção em consultoria colaborativa baseada em DUA ocorreu durante 20 semanas e, semanalmente as participantes responderam ao Protocolo de avaliação da atividade colaborativa. Ao final responderam ao PAPI-P e a uma entrevista de devolutiva. Os resultados apontaram que a oferta de consultoria colaborativa contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, a partir da implementação dos princípios e diretrizes do DUA às aulas das professoras. As duas professoras avaliaram a consultoria colaborativa como positiva, reportando a aprendizagem de todos os alunos da turma e não apenas dos alunos PAEE. No Estudo 2 avaliou-se os efeitos da consultoria colaborativa no desempenho acadêmico e na motivação para aprender dos alunos das duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Participaram 22 alunos com idades entre sete e oito anos, estando um deles em processo de diagnóstico para a Educação Especial. Todos os alunos foram avaliados antes e depois da intervenção em consultoria colaborativa baseada em DUA, realizada com suas professoras, com o Teste de Desempenho Escolar, a Avaliação de Aprendizagem em Processo e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental. Os resultados pós-teste evidenciaram desempenho acadêmico superior dos alunos e o aumento da motivação para aprender. No Estudo 3 analisou-se como os pais avaliavam o atendimento oferecido aos filhos e qual a sua visão em relação a uma escola inclusiva. Participaram 26 pais e/ou responsáveis pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo um pai de aluno com Transtorno do Espectro Autista e, outro, de aluno em processo de diagnóstico. Previamente eles responderam ao Questionário de identificação inicial, o Critério de Classificação Econômica Brasil, o Questionário sobre inclusão na escola e o Questionário *Índex* para a inclusão. Os dois últimos instrumentos foram aplicados novamente após a intervenção em consultoria colaborativa baseada em DUA com as professoras de seus filhos. Os resultados indicaram que a maioria dos pais avaliou o atendimento ofertado pela escola como ótimo/muito bom, apesar de se sentirem impotentes para tecer avaliações sobre o ensino durante a pandemia. Na comparação das categorias de respostas às questões do *Index*, observou-se piora com diferenças significativas nas médias das categorias, relacionamento professor-aluno e relação criança-escola e no escore total. Acredita-se que essa tese contribuiu para delinear novas intervenções para os professores baseadas no DUA, na modalidade de consultoria colaborativa, promovendo a inclusão escolar e possibilitando outras perspectivas aos pais sobre o ensino a seus filhos e as condições da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Psicólogos escolares; Professores formação; Pais; Ensino Fundamental.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. **Collaborative consulting for school inclusion based on Universal Design for Learning**. 2024. 308f. Thesis (Doctorate in Developmental Psychology and Learning) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2024.

ABSTRACT

The present research analyzed the effects of collaborative consultation, based on Universal Design for Learning (UDL), on the pedagogical practice of elementary school teachers, on the academic performance and motivation to learn of their students, including the Target Audience of Special Education (TASE), on parents' perception of the education offered to their children and on the inclusive school. The thesis is organized into three studies. In Study 1, the effects of collaborative consultation on the pedagogical practices of two 3rd grade elementary school teachers were evaluated, who had TASE students enrolled in their classes or who were in the process of diagnosis. Data were collected at a public school, located in a city in the interior of the State of São Paulo. The teachers were 52 and 40 years old, respectively. Initially, the participants answered the Sociodemographic Information and Previous Professional Experiences Questionnaire and the Protocol for Evaluation of the Inclusion Process (PEIP). The intervention in collaborative consultation based on UDL took place over 20 weeks, and weekly the participants answered the Collaborative Activity Evaluation Protocol. In the end, they answered the PEIP and a feedback interview. The results indicated that the offer of collaborative consultation contributed to the development of more inclusive pedagogical practices, from the implementation of the principles and guidelines of the UDL to the teachers' classes. Both teachers evaluated the collaborative consultation as positive, reporting the learning of all students in the class and not just the TASE students. In Study 2, the effects of collaborative consultation on the academic performance and motivation to learn of the students of the two 3rd grade elementary school classes were evaluated. Twenty-two students aged between seven and eight participated, one of whom was in the process of diagnosis for Special Education. All students were evaluated before and after the intervention in collaborative consultation based on UDL, carried out with their teachers, with the School Performance Test, the Learning in Process Evaluation and the Motivation to Learn Evaluation Scale for Elementary School Students. The post-test results showed superior academic performance of the students and an increase in motivation to learn. In Study 3, it was analyzed how parents evaluated the care offered to their children and what their vision was in relation to an inclusive school. Twenty-six parents and/or guardians of 3rd grade elementary school students participated, one being a parent of a student with Autism Spectrum Disorder and another of a student in the process of diagnosis. Previously, they answered the Initial Identification Questionnaire, the Brazil Economic Classification Criterion, the School Inclusion Questionnaire and the Index for Inclusion Questionnaire. The last two instruments were applied again after the intervention in collaborative consultation based on UDL with the teachers of their children. The results indicated that most parents evaluated the service offered by the school as excellent/very good, despite feeling powerless to make evaluations about teaching during the pandemic. In the comparison of the categories of answers to the Index questions, there was a worsening with significant differences in the averages of the categories, teacher-student relationship and child-school relationship and in the total score. It is believed that this thesis contributed to outline new interventions for teachers based on UDL, in the modality of collaborative consultation, promoting school inclusion and providing other perspectives to parents about the teaching to their children and the conditions of the school.

Keywords: Inclusive education; School psychologists; Teacher training; Parents; Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO GERAL

Figura 1. Percurso amostral da pesquisa.....	55
---	----

ESTUDO 1

Figura 1. Modelos de relógio utilizados pela professora.....	85
Figura 2. Elaboração de relógios pelos alunos.....	86
Figura 3. Adição com <i>post-it</i>	89
Figura 4. Jogos didáticos realizados no Chromebook.....	91
Figura 5. Adequação do texto.....	97
Figura 6. Pote de tampinhas.....	101
Figura 7. Materiais de trabalho da professora.....	107
Figura 8. Caixa surpresa e planificação de figuras.....	109
Figura 9. Atividade adaptada.....	135
Figura 10. Recursos utilizados pelos alunos.....	140
Figura 11. Cartaz “casa das ordens”	142
Figura 12. Atividade sobre o dobro com o auxílio de canudos.....	146
Figura 13. Exercícios com as fichas sobrepostas.....	150
Figura 14. Operações de adição e subtração.....	154
Figura 15. <i>Podcast</i> na sala de vídeo.....	159

LISTA DE QUADROS

ESTUDO 3

Quadro 1. Agrupamento das categorias temáticas.....	239
--	-----

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 1. Consultorias colaborativas ofertadas à professora Ana.....	112
Tabela 2. Resultados das avaliações semanais realizadas pela professora Ana.....	116
Tabela 3. Resultados da avaliação do processo de inclusão avaliado pela professora Ana.....	119
Tabela 4. Consultorias colaborativas ofertadas à Bela.....	161
Tabela 5. Resultados das avaliações semanais realizadas pela professora Bela.....	165
Tabela 6. Resultados da avaliação do processo de inclusão avaliado pela professora Bela.....	168

ESTUDO 2

Tabela 1. Caracterização dos alunos participantes na pesquisa por turma.....	207
Tabela 2. Frequência absoluta e relativa dos alunos dos 3ºs anos A e B, em cada classificação do TDE-II, no pré e pós teste.....	212
Tabela 3. Resultados obtidos com o TDE-II (teste <i>Wilcoxon</i>) pré e pós-intervenção...	213
Tabela 4. Frequência absoluta e relativa dos alunos dos 3ºs anos A e B, para desempenhos abaixo e acima da média no AAP, no pré e pós teste.....	214
Tabela 5. Resultados AAP (teste <i>Wilcoxon</i>) pré e pós-intervenção.....	215
Tabela 6. Frequência absoluta e relativa dos alunos dos 3ºs anos A e B, para desempenhos abaixo e acima da média no EMA-EF, no pré e pós teste.....	215
Tabela 7. Resultados da EMA-EF (teste <i>Wilcoxon</i>) pré e pós-intervenção.....	116

ESTUDO 3

Tabela 1. Caracterização dos pais/responsáveis dos alunos.....	239
Tabela 2. Avaliação do atendimento oferecido aos filhos durante a intervenção.....	244
Tabela 3. Categorias para as avaliações feitas do atendimento.....	245
Tabela 4. Categorias de respostas sobre as dificuldades dos filhos.....	248
Tabela 5. Categorias de respostas sobre as necessidades dos filhos que julgam atendidas.....	251

Tabela 6. Categorias de respostas sobre as necessidades dos filhos que ainda precisam ser atendidas.....	253
Tabela 7. Categorias de respostas sobre o que sabem da parceria da Educação Especial com a comum.....	254
Tabela 8. Resultados de cada afirmativa pré e pós-intervenção.....	259
Tabela 9. Comparação das respostas às questões do Index, pelos pais, antes e depois da Intervenção dos.....	262

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	274
Apêndice B. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	276
Apêndice C. Planejamento Escolar - Ano 2020.....	277
Apêndice D. Plano de Formação.....	279
Apêndice E. Plano de Intervenção.....	284
Apêndice F. Questionário de Informações Sociodemográficas e de Experiências Profissionais Anteriores – Professores (QISEPA-Prof)	290
Apêndice G. Protocolo para Avaliação do Processo de Inclusão - Professores (PAPI-P)	293
Apêndice H. Protocolo de Avaliação da Atividade Colaborativa.....	295
Apêndice I. Entrevista de Devolutiva sobre a consultoria colaborativa para as professoras.....	296
Apêndice J. Questionário de Informações Sociodemográficas Alunos - QIS-A.	297
Apêndice K. Questionário de Identificação Inicial - Pais/Responsáveis (QIIPaR).....	298
Apêndice L. Questionário sobre Inclusão na Escola - Pais/Responsáveis (QIIPaR).....	300

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru	302
Anexo 2. Modelo de Questionário sugerido para aplicação – ABEP.....	305
Anexo 3. Questionário 2: A escola dos meu filho.....	307

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP - Avaliação de Aprendizagem em Processo
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação
AVC - Acidente Vascular Cerebral
CAST - *Center for Applied Special Technology*
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
EACIP - Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor
EMA-EF - Escala de avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental
EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais
DI - Deficiência Intelectual
DPM - Distúrbios Psiquiátricos Menores
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GC - Grupo Controle
GE - Grupo Experimental
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TA - Tecnologia Assistiva
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE II - Teste de Desempenho Escolar
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TT-3 - Treinamento Técnico
UDL - *Universal Design Learning*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1. INTRODUÇÃO GERAL	26
1.1. Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia pedagógica à Educação Inclusiva	38
1.2. A avaliação do desempenho escolar e a motivação para aprender	43
1.3. Aspectos éticos	50
1.4. Delineamento da pesquisa	51
1.5. Proposta inicial	51
1.6. Mudanças de rotas necessárias por conta da pandemia da Covid -19	52
1.7. Caracterização da escola participante	56
1.8. REFERÊNCIAS	57
ESTUDO 1 - CONSULTORIA COLABORATIVA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
2. INTRODUÇÃO.....	69
2.1. MÉTODO	73
2.1.1. Participantes.....	74
2.1.2. Local da coleta.....	75
2.1.3. Instrumentos	76
2.1.4. Aparatos para a coleta de dados.....	77
2.1.5. Procedimentos de coleta dos dados	77
2.1.6. Implementação da consultoria colaborativa baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	78
2.2. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
2.2.1. Professora Ana	80
2.2.2. Professora Bela	131
2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
2.4. REFERÊNCIAS	185
ESTUDO 2 - EFEITOS DA CONSULTORIA COLABORATIVA SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	197
3. INTRODUÇÃO.....	197
3.1. MÉTODO	206
3.1.1. Participantes.....	206
3.1.2. Local	207

3.1.3.	Instrumentos.....	207
3.1.4.	Aparatos de coleta de dados:.....	210
3.1.5.	Procedimentos de coleta dos dados.....	210
3.1.6.	Procedimento de análise dos dados.....	211
3.2.	RESULTADOS	211
3.2.1.	Teste de Desempenho Escolar – TDE – II.....	211
3.2.2.	Resultados médios obtidos com o Teste de Desempenho Escolar nas avaliações pré e pós-intervenção	212
3.2.3.	Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP	213
3.2.4.	Resultados médios em Avaliação da Aprendizagem em Processo no pré e pós-intervenção	214
3.4.5.	Motivação para aprender	215
3.4.6.	Resultados médios da Escala de Motivação para Aprender nos pré e pós-teste da intervenção	216
3.5.	DISCUSSÃO	216
3.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
3.7.	REFERÊNCIAS.....	223
ESTUDO 3 - PERCEPÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO DA ESCOLA AOS SEUS FILHOS.....		231
4.	INTRODUÇÃO.....	231
4.1.	MÉTODO	238
4.1.1.	Participantes	239
4.1.2.	Local	240
4.1.3.	Instrumentos.....	240
4.1.4.	Procedimento de coleta	242
4.1.5.	Procedimento de análise de dados	243
4.2.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	243
4.2.1.	Avaliação da escola inclusiva	256
4.3.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
4.3.	REFERÊNCIAS	264
5.	CONSIDERAÇÕES GERAIS	269

APRESENTAÇÃO

Durante os anos de estudo, fiz escolhas profissionais, acadêmicas e de atuação de forma gradativa. Entre as inúmeras possibilidades investigativas, eu me interessei pelos cursos da área da saúde, pois eles me permitiriam lidar com situações diferentes a cada dia, a cada interação e a cada troca, além de aprender continuamente com a própria prática.

Assim, após uma análise minuciosa, optei pela graduação em Psicologia. O curso me permitiu conhecer diferentes teorias, campos e contextos de atuação, mas não me aprofundou, na época, sobre as novas possibilidades de inserção da Psicologia no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Como morava em uma cidade pequena do interior do Estado paulista, a faculdade em que ingressei ficava localizada a 120 quilômetros de distância, os quais eu transitava todos os dias de ônibus. Nessa época, já tinha o interesse em me tornar pesquisadora. Por sorte, na graduação tive a oportunidade de ter aulas com alguns professores que haviam cursado a Pós-graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Bauru, nos quais me inspirei para me arriscar no processo seletivo.

Durante a graduação, tive minha primeira experiência profissional com os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Consegui uma vaga de estágio pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) em uma creche municipal de uma cidade vizinha a qual eu residia. O trabalho consistia em acompanhar em sala de aula alunos PAEE, mas não recebi nenhuma formação ou orientação prévia sobre as atividades a serem desenvolvidas com eles. Foi um processo desafiador e angustiante, pois não havia envolvimento da escola, da família ou de estratégias para incluí-los. Um dos episódios que mais me marcou foi a comemoração do Dia das Mães, quando me pediram para ficar na sala de vídeo com uma aluna, assistindo aos desenhos animados para que ela não “atrapalhasse” a apresentação dos colegas.

Além disso, desde cedo convivi com alunos PAEE e percebi a importância de uma Educação Especial e Inclusiva. No Ensino Fundamental, tive um colega de classe com deficiência física, além de outro colega com uma doença degenerativa, que residia em meu bairro. Também aprendi muito com minha avó materna, que ficou com sequelas físicas e neurológicas após um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Tais experiências me ensinaram a entender e acolher ao outro, respeitando seus desejos e vontades.

Em 2017, após dois anos do término da graduação, fui aprovada no processo seletivo do mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP- Bauru, onde desenvolvi a dissertação intitulada “Da infraestrutura

física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial”, cujo o objetivo foi descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes considerando a escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Durante o mestrado, participei de diversas atividades na universidade que me aproximaram da Educação Inclusiva. Fui membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) sobre “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, integrei o projeto de extensão sobre a “Identificação de estudantes com habilidades superiores e o aconselhamento de pais e equipe escolar”, fiz estágio em docência, além de receber bolsa de Treinamento Técnico (TT-3) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Em 2019, continuei minha trajetória no doutorado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Capellini e a coorientação da Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. A proposição pelo tema foi a elaboração de um plano de ação interventivo e colaborativo para apoiar as escolas nas demandas relacionadas à formação continuada em serviço aos professores com vista a atuar com a diversidade.

A expectativa por este novo projeto era imensa. Em 2019, no primeiro ano do doutorado, foi elaborado todo o projeto, os instrumentos e o planejamento da coleta. Em 2020, as escolas foram contactadas para estruturar as intervenções. No entanto, em março daquele ano, quando eu estava prestes a concluir as pré-avaliações e iniciar as intervenções, a pesquisa foi interrompida e o planejamento inicial foi prejudicado devido ao surgimento da pandemia de Covid-19

Diante da insegurança e incerteza do fim da pandemia, a paralização da coleta de dados permaneceu de março de 2020 até fevereiro de 2021, quando se optou por dar continuidade de forma híbrida (apenas com os alunos cujos pais optaram por levá-los presencialmente), já que ainda havia a imprevisibilidade de indícios de normalidade. Entretanto, em março de 2021, fomos surpreendidos novamente com uma nova interrupção das aulas por cerca de dois meses. Todavia, com o início da vacinação em massa contra a Covid-19 e a subsequente melhoria nos casos, foi possível retomar à pesquisa. No decorrer do relato desta tese, e nas páginas seguintes deste texto, será possível identificar como foi complicada essa jornada.

Esta tese integra o macrojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”, financiado pela FAPESP (processo 2019/05068-9), que teve como objetivo geral implementar parceria colaborativa, por meio de

assessoria colaborativa entre universidade e escolas públicas de educação básica, com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas (Capellini, 2019).

Os resultados do levantamento indicaram que, no município sede do referido projeto, os professores desejavam uma formação inicial e continuada que os capacitasse a atuar de forma conjunta e colaborativa, principalmente para o trabalho com as diversidades, como os alunos(as) PAEE, que buscam uma educação de qualidade. Entre os tipos de formação, considerava-se que a realizada em serviço e de forma colaborativa seria a mais adequada. Além disso, a parceria universidade-escola poderia atender às necessidades identificadas e contribuir para a resolução das dificuldades emergentes no cenário educacional brasileiro. Por fim, a participação conjunta e o envolvimento dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em cada etapa do macroprojeto e na realização de trabalho colaborativo inter-relacionados favoreceram o espírito investigativo, além de contribuírem para a efetivação e a partilha de ações inclusivas nas escolas selecionadas.

1. INTRODUÇÃO GERAL

Ao longo das últimas décadas, a temática da inclusão escolar tem ganhado notoriedade nos diversos contextos de ensino, do nível básico ao superior, incitando as universidades para a abertura de novas frentes de pesquisa (Queiroz, 2023), com o objetivo de consolidar uma educação emancipadora, democrática e baseada em evidências. No entanto, apesar dos avanços já ascendidos, muitos desafios aguardam melhores compreensões e respostas para a sua superação, implicando a reestruturação de novas reformas políticas, culturais e práticas colaborativas em razão de seu contexto histórico. A oferta da educação foi circunscrita por anos de exclusão, de segregação e de luta pela igualdade, até que os debates mundiais, impulsionados por políticas públicas e educacionais, sancionaram leis para atuarem na equiparação de oportunidades e na inclusão social de todos, sobretudo das pessoas com deficiência (Antunes, 2008; Dias; Pedroso, 2015; Viana, 2016).

As primeiras deliberações, incluindo o direito à educação aos grupos minoritários, tiveram início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) e intensificaram-se a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990), da Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994) e da Convenção de Guatemala (Brasil, 2001). Os anos finais do século XX e os seguintes do século XXI originaram mudanças profundas na sociedade brasileira, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1990, 1996), bem como a consolidação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e de outros documentos, que passaram a assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes como dever da família e do Estado. Entre as conquistas mais significativas de tais políticas públicas, está o de endossar a sua aplicabilidade a todos os educandos, sem discriminação.

Nesta perspectiva, a Educação Especial, no Brasil, difundiu-se como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Brasil, 1988, 1999). Todavia, foi a partir da adoção da Política da Educação

¹ Destaca-se que a Declaração de Salamanca, realizada na cidade de Salamanca/Espanha, teve por objetivo reafirmar o “compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. 2). A ênfase nessa declaração se deve, portanto, por constitui-se como um marco histórico que impulsionou o seguimento de outras declarações e convenções em prol da concretização de uma Educação Inclusiva (UNESCO, 1994). O documento completo encontra-se disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que o país delineou a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, que passaram a ser identificados como alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² (Brasil, 2008). Esse paradigma prevê a matrícula na classe comum, com mudanças de natureza política, cultural e prática no âmbito da escola, com a oferta do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para esses alunos, com prioridade na complementação e suplementação curricular.

Nas redes municipais de ensino, a proposta privilegiada concebe o AEE como um modelo de serviço de apoio, que tem como foco o atendimento do aluno na SRM (Brasil, 2008; Vilaronga; Mendes, 2017). Nos sistemas estaduais de ensino, existem outros tipos de serviços que visam garantir o atendimento a essa população. Por exemplo, na rede de ensino do Estado de São Paulo, é previsto salas de recursos para populações por área específica (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) em espaço físico da própria escola (São Paulo, 2017). E, quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio, há a modalidade da itinerância de atendimento, na qual o professor especializado deverá se deslocar até a escola de matrícula do aluno (São Paulo, 2017). Contudo, a diferenciação entre os sistemas municipais e estaduais não é normatizada em todo o território nacional.

Entende-se o AEE como uma mediação pedagógica cujo objetivo é complementar e/ou suplementar a formação dos alunos por meio da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade que assegurem as condições necessárias de todos ao currículo (Brasil, 2009, 2011). Para tal propósito, deve-se garantir a utilização de materiais didáticos e pedagógicos específicos, com espaços acessíveis, contando com mobiliários e equipamentos adequados, com sistemas de comunicação e informação pertinentes. Os documentos ainda presumem a disponibilização de transportes e dos demais serviços adaptados, para a plena participação dos alunos PAEE na escola e na sociedade.

Além de ser oferecido em SRM da própria escola, o AEE também pode se dar em centros de AEE da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem

² Ao longo dos anos, as nomenclaturas para os alunos amparados pela Educação Especial sofreram alteração conforme a legislação vigente. Sendo assim, a escolha da terminologia alunos **Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)** nesta pesquisa se deve ao fato de ser o termo atualmente adotado na política federal. Todavia, a permanência dos termos utilizados pelos autores em suas revisões de literatura foram sinalizados.

fins lucrativos (Brasil, 2009; 2011), a partir de convênios firmados entre as partes. Algumas dificuldades neste formato são apontadas devido à ausência de articulação entre os professores de AEE e das classes comuns (Oliveira; Zaboroski; Luz, 2018).

No entanto, o formato do AEE pode ter resultados positivos. Com o objetivo de analisar a influência das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, em especial o acesso ao AEE, sobre os anos de defasagem escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, Salvini *et al.* (2019) analisaram os microdados do Censo Escolar da Educação Básica-2016, comparando a situação de grupos de alunos com 13 tipos de deficiência e contemplados por ações do AEE com a de alunos com as mesmas deficiências, mas não atendidos pelo programa. Os resultados sugeriram um impacto positivo do programa para a redução da defasagem escolar para dez grupos de deficiência, com resultados mais significativos entre alunos com surdez. Portanto, mesmo com os impasses enfrentados pelos alunos, pelos profissionais e demais envolvidos na condução do AEE, ele se mostrou eficiente em elevar a aprendizagem dos alunos PAEE.

Independente se no sistema municipal, organizado no AEE, ou nos sistemas estaduais, que acontecem em diferentes formatos, estudos têm apontado que nem sempre eles atendem às necessidades específicas dos alunos PAEE (Mendes; D' Affonseca, 2018; Salvini *et al.*, 2019; Santos; Mendes, 2019). Os modelos tradicionais hegemônicos, pautados somente nos serviços de apoio à escolarização dos alunos PAEE, centram o problema no aluno e não nas condições educacionais, socioeconômicas e culturais impostas por um modelo social excludente (Santos; Mendes, 2019). Os poucos resultados favoráveis obtidos sugerem que deve haver uma ressignificação desta área de atuação, que possibilite assegurar e promover a inclusão desses alunos para além dos espaços restritos. Assim, faz-se necessário apontar alternativas que consigam oportunizar a aprendizagem nas classes comuns do ensino regular sem deixar de atender as diversidades.

A proposta de Educação Inclusiva aborda conceitos como celebração e valorização da diferença e da diversidade, dos direitos humanos, da justiça social e da equidade entre pessoas (Hornby, 2015; Martínez; López; Seijo, 2020). Essa definição visa ampliar as possibilidades para o atendimento às necessidades de aprendizagem não só para os alunos PAEE, mas para todos aqueles que são segregados de uma educação de qualidade, independentemente da raça, cor, religião, sexo, deficiência, superdotação ou dificuldade de aprendizagem (Bzuneck, 2017; Capellini, 2018; Nunes; Madureira, 2015; Paseka; Schwab, 2020; Costa-Renders; Gonçalves, 2020; Seneda; Sebastián-Heredero, 2019).

A escola inclusiva passa, então, a ser entendida como um microssistema complexo, em constante construção, constituído por parte das ações desenvolvidas nas salas de aula, mediada pela gestão escolar, bem como pelos demais membros da comunidade escolar, como os educadores, famílias e alunos, garantida por políticas públicas educacionais que visam a permanência de uma escola para todos inobstante das suas características, em condições de igualdade e qualidade (Sebastián-Heredero; Seneda, 2019; Zerbato; Mendes, 2018). Nesta perspectiva, é responsabilidade das escolas prover os recursos necessários para a apreensão do conhecimento de cada sujeito em consonância com a cultura própria do aluno, que deve ser respeitada e considerada durante todo processo de ensino aprendizagem, com vistas a garantir o seu pleno desenvolvimento (Antunes, 2008; Glat; Blanco, 2015).

Prais (2020) salienta que a implementação deste movimento provocou inúmeras preocupações e inquietações, que transcenderam as intenções legais, representando um desafio para o sistema de ensino brasileiro. O percentual do número de matrículas de alunos PAEE nas escolas comuns de todo o país aumentou gradativamente ao longo dos anos, passando de 325.316 em 2006 (Brasil, 2008), alcançando 1.527.792 em 2022 (Brasil, 2023). Este número corresponde à abrangência de 94% de todos os alunos deste público, o que é considerado um importante avanço no cenário educacional. Todavia, a inclusão escolar ainda não se instituiu totalmente e com qualidade devido a várias condições que impedem a sua concretização, como a escassez de recursos humanos e materiais; a falta de recursos tecnológicos; infraestrutura inadequada; mudança conceitual; dentre outros (Glat, 2018; Pinto; Amaral, 2019; Prais, 2020; Sabia; Sordi, 2021; Santos; Capellini, 2021; Sebastián-Heredero; Seneda, 2019).

Tais resultados corroboram com o cenário internacional. Na Alemanha, por exemplo, um estudo demonstrou que, em uma década, a taxa de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)³ que frequentavam aulas nas classes comuns praticamente dobrou (aumentado de 18,4 % em 2008, para 39,3 % em 2016). Todavia, cerca de 60% dos alunos com NEE ainda frequentavam as escolas especiais (Klemm, 2018). De acordo com Pinto, Neca e Bento (2022), em Portugal, durante o ano letivo de 2021/2022, haviam matriculados no país 78.268 alunos com NEE⁴, que contavam com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Na comparação entre os anos letivos de 2016/2017, 2017/2018 e 2020/2021, verificou-se um aumento de 3% no número de crianças e jovens que tiveram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de apoio para os alunos NEE⁵. Porém, uma análise mais detalhada por níveis de

³ Terminologia adotada pelos autores.

⁴ Terminologia adotada pelos autores.

⁵ Terminologia adotada pelos autores.

educação e ensino evidencia que, face a 2017/2018, foram disponibilidades maior abrangência a usufruir de medidas de apoio seletivas e/ou adicionais apenas aos alunos da educação pré-escolar e 1º Ciclo. No 2º Ciclo e ensino secundário, a tendência foi de decréscimo, ou seja, redução do número de jovens com apoios. Para tanto, torna-se necessário a integração de diversas dimensões, como políticas públicas, práticas pedagógicas, instalações físicas e materiais com metodologias de ensino e apoio, para que se consolide uma educação capaz de acolher e desenvolver as potencialidades de todos os alunos.

Lopes (2018) e Seneda e Sebastián-Heredero (2019) concordam que não basta apenas garantir a ampliação do acesso se as políticas públicas não se incumbem de legitimar uma educação de qualidade, capaz de respeitar a diversidade de cada aluno. É imprescindível avaliar e modificar a realidade escolar a partir das necessidades identificadas nas escolas para garantir a escolarização dos alunos PAEE (Lopes, 2018). Assim sendo, quanto mais precisa e completa for a avaliação do contexto escolar, melhores condições terão os dispositivos legais para identificar, planejar e desenvolver ações que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos (Santos, 2019).

No que tange à escolarização dos alunos PAEE no Brasil, Capellini (2018) destacou a importância de se realizar estudos que permitam entender como o sistema escolar gerencia a educação para esta população, de forma a promover seu desenvolvimento e auxiliar na organização de programas pontuais e mais eficazes. Tão importante quanto prover, é avaliar se tais políticas estão atendendo seus respectivos objetivos de garantia de acesso, permanência e aprendizagem desse público (Santos; Mendes, 2019).

Para a efetivação da inclusão, não só o oferecimento de práticas e recursos pedagógicos inclusivos são necessários, mas as atitudes em relação à inclusão escolar são condições a serem avaliadas (Paseka; Schwab, 2020; Vlachou; Karadimou; Koutsogeorgou, 2016). Também a atitude dos pais de alunos PAEE parece exercer influência sobre os grupos de pais de alunos com desenvolvimento típico a partir de crenças e comportamentos que emitem sobre a Educação Inclusiva e a execução de políticas educacionais para o apoio à inclusão escolar (Freitas *et al.*, 2015; Vlachou; Karadimou; Koutsogeorgou, 2016; Paseka; Schwab, 2020).

A opinião dos pais e/ou responsáveis parece ser uma forma de compreender, de modo minucioso, quais são as lacunas existentes no processo inclusivo, além de fornecer pistas relevantes para o planejamento de futuras intervenções (Benitez *et al.*, 2017). A integração da análise das percepções dos pais, alunos e da equipe escolar sobre a Educação Inclusiva torna-se fundamental para o planejamento pedagógico oferecido aos alunos e para a formação de professores (Menino-Mencia *et al.*, 2019). Contudo, a maior prevalência dos estudos sobre

Educação Inclusiva alude apenas sobre o entendimento dos professores enquanto agentes educacionais, desconsiderando os demais partícipes deste processo (Ponce; Abrão, 2019).

Pesquisas anteriores destacaram que, enquanto a quantidade de estudos sobre as atitudes dos professores e dos alunos tem se sobressaído nos últimos anos, os pais, principalmente de alunos com desenvolvimento típico, permanecem negligenciados (Freitas *et al.*, 2015; Albuquerque; Pinto; Ferrari, 2018). Portanto, avaliar as percepções que esses agentes têm sobre programas que visem a implementação da Educação Inclusiva é condição imprescindível para promover a inclusão e obter uma visão externa sobre o que o desenvolvimento das práticas em Educação Inclusiva tem provocado (Paseka; Schwab, 2020).

Segundo Booth e Ainscow (2012) as atividades que são realizadas em conjunto, com envolvimento, aceitação e compromisso com a aprendizagem e participação de todos os atores na tomada de decisões, tornam-se inclusivas. Assim, os trabalhos a serem realizados devem considerar a participação de todos aqueles que se encontram envolvidos direta ou indiretamente com o ensino, incluindo a comunidade, os pais, professores, funcionários não docentes e os próprios alunos (Zerbato; Mendes, 2018; Santos, 2019; Sebastián-Heredero; Seneda, 2019; Paseka; Schwab, 2020).

Analisando o contexto escolar, observa-se que as escolas, em especial as públicas, muitas vezes, passam por dificuldades que são identificadas, mas raramente algo é feito para a sua benfeitoria. Essas instituições necessitam de melhorias e investimentos, particularmente, na qualidade da educação ofertada não só aos alunos PAEE, mas a todos os alunos do sistema escolar. Poucos estudos têm se empenhado em realizar avaliações nos espaços escolares e uma parcela ainda menor opera ações para modificá-las.

Com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas de uma diretoria de ensino, Sabiá e Sordi (2021) conduziram um estudo para identificar e analisar as condições de escolas públicas de Ensino Fundamental, segundo o relato de professores, com destaque para a infraestrutura, classificando-a como: elementar, básica, adequada e avançada⁶. Participaram do estudo 47 professores pertencentes a uma diretoria de ensino do oeste paulista que responderam a um

⁶ De acordo com a escala de Soares Neto *et al.* (2013), utilizada no estudo, **Infraestrutura elementar** - corresponde às escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o seu funcionamento, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha; **Infraestrutura básica** - as escolas possuem uma infraestrutura típica de unidades escolares. Em geral: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora; **Infraestrutura adequada** - as escolas possuem uma infraestrutura mais completa para o ensino e aprendizagem. Essas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil, além de equipamentos complementares, como copiadora e acesso à internet e, **Infraestrutura avançada** - as escolas neste nível possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender alunos com necessidades especiais.

questionário encaminhado via e-mail. Os resultados destacam que, das 47 escolas pesquisadas, 22 (46,80%) possuíam infraestrutura elementar e 24 (51,06%) infraestrutura básica. Delas, nenhuma foi considerada adequada ou avançada. Os indicadores da dimensão de infraestrutura evidenciaram que as condições eram predominantemente precárias, o que compromete o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo os autores, há a necessidade de discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, que pontua o dever de o poder público reconhecer o seu papel no processo de melhoria da qualidade.

Um estudo desenvolvido por Capellini (2019) em escolas pertencentes a uma diretoria regional de ensino do interior do Estado de São Paulo objetivou avaliar a qualidade da educação para os alunos PAEE, considerando os documentos existentes, as práticas desenvolvidas, a formação continuada ofertada e a validade social dos serviços oferecidos. Participaram do estudo professores, pais, alunos com e sem deficiência, diretores e demais servidores de 75 escolas da cidade de Bauru e adjacentes (Avaí e Arealva). De modo geral, os resultados apontaram inúmeras barreiras que dificultam o processo de inclusão escolar, destacando-se, entre elas: documentos que não contemplam planejamento para atender as necessidades dos alunos; infraestrutura física e material preocupantes; formação continuada insuficiente; práticas pedagógicas não inclusivas; e pouca ou nenhuma participação das famílias.

Campos, Lago e Flores (2020) consideram que a qualidade do ensino em compatibilidade com a Educação Inclusiva remete a uma escola que consiga atender, de maneira mais eficiente e responsiva, o fracasso escolar, inclusive dos alunos com deficiência⁷. Diante disto, a construção das escolas demanda, dentre outros aspectos, a formação continuada de professores (Anglim; Prendeville; Kinsella, 2018; Campos; Lago; Flores, 2020; Carvalho; Almeida; Silva, 2018; Lago; Tartuci, 2020; Prais, 2020); a realização de trabalhos colaborativos multidisciplinares (Benitez; Domeniconi, 2018; Moura *et al.*, 2020; Costa-Renders; Gonçalves, 2020; Sagredo-Lillo; Muñoz; Butter, 2020); o uso de metodologias que proporcionam a universalização do ensino (Al Hazmil; Ahmad, 2018; Martinez; Porter, 2018; Sebastián-Herero, 2020; Vitaliano; Prais; Santos, 2019; Prais, 2020) e a superação da culpabilização das dificuldades de aprendizagem por parte do aluno e de sua família (Ainscow; Miles, 2013; Viana, 2016; Goncalves; Gualtieri, 2019; Hansen *et al.*, 2020; Zerbato; Claro, 2017).

Entre os aspectos acima mencionados, a formação inicial e continuada, especialmente dos professores da classe comum, tem sido reconhecida como a maior barreira para a efetivação de uma Educação Inclusiva, pois eles, ao serem considerados os principais mediadores do

⁷ Terminologia adotada pelos autores.

processo de escolarização, carecem de uma formação que seja capaz de atender as necessidades e os desafios de escolarizar a todos os alunos sob sua responsabilidade (Lago; Tartuci, 2020). Não obstante, é necessário destacar que o professor não deve ser o único responsabilizado por esse processo, pois o trabalho a ser realizado exige cooperação e participação dos demais membros, como o professor de AEE, a gestão escolar, a comunidade e demais profissionais especialistas (Silva; Carneiro, 2016; Santos, 2019; Paixão; Lustosa, 2020; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

Outra reflexão se refere à inexistência de formação continuada em serviço que aborde as demandas advindas da inclusão em consonância com a realidade do contexto escolar, articulando teoria e prática (Prais; Rosa, 2016; Lago; Tartuci, 2020). O trabalho colaborativo e formativo torna-se uma alternativa para a superação das dificuldades existentes. Essa formação pode ser potencializada por meio de uma parceria colaborativa realizada entre universidades e escolas (Araújo; Almeida, 2014; Vilaronga; Mendes, 2017; Lago; Tartuci, 2020), constituindo-se uma importante estratégia para a superação das desigualdades e a construção de escolas inclusivas (Salokangas; Ainscow, 2017; Souza; Mendes, 2017; Benitez; Domeniconi, 2018; Martínez; Porter, 2018; Mendes *et al.*, 2018; Capellini; Zerbato, 2019; Kjaer; Dannesboe, 2019; Lago; Tartuci, 2020; Hansen *et al.*, 2020), direcionado a alcançar um objetivo que não seria possível de modo individual (Pinto; Fantacini, 2018; Zerbato; Mendes, 2018; Sebastián-Heredero; Seneda, 2019).

O interesse da pesquisa colaborativa é a realidade escolar, o processo educativo e as relações estabelecidas entre os professores e pesquisadores como sujeitos da história que produzem no desenvolvimento da atividade docente. Essa metodologia de pesquisa coloca os professores como participantes ativos da investigação junto com o pesquisador e valoriza as atitudes de colaboração entre ambos (Ferreira; Ibiapina, 2011). O desenvolvimento do participante ocorre por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, visando atender suas necessidades de formação, enquanto o pesquisador tem a possibilidade de estender seus conhecimentos pessoais e profissionais, além de contribuir com um novo conhecimento científico (Ibiapina, 2008).

Logo, o “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar” (Ibiapina; Bandeira; Araújo, 2016, p. 25). As investigações desse tipo pressupõem intrínseca relação entre pesquisa e formação, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, que se distingue de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhes são próprias (Ferreira; Ibiapina, 2011).

No Brasil, a pesquisa colaborativa vem ao encontro das exigências de construções e soluções coletivas nos contextos socioeducacionais, buscando atender a perspectiva da Educação Inclusiva por meio de ações entre pesquisadores e professores (Capellini, 2004; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Vilaronga; Mendes, 2017; Vitaliano, 2019; Lago; Tartuci, 2020; Nozu *et al.*, 2020; Silva; Vilaronga, 2021; Prais; Vitaliano, 2021; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023), dividindo-se em dois tipos principais de trabalhos: o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

O ensino colaborativo, também conceituado como o co-ensino, consiste em uma estratégia de atuação pedagógica realizada entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial para ensinar um grupo heterogêneo de alunos (Capellini; Mendes, 2007; Vilaronga; Mendes, 2014; Vilaronga; Mendes, 2017; Chang, 2018; Capellini; Zerbato, 2019). Toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem é compartilhada, considerando as especificidades, os ritmos e estilos de cada um, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos PAEE (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Vilaronga; Mendes, 2017; Pinto; Fantacini, 2018; Capellini; Zerbato, 2019).

Todavia, a partir da diversidade dos alunos e de demandas decorrentes de outras áreas do conhecimento, verifica-se uma abertura da escola aos profissionais de diversas áreas, especialmente os da saúde, para colaborarem em conjunto com os profissionais do ambiente escolar frente às necessidades do processo de inclusão escolar. A consultoria colaborativa é caracterizada pelo trabalho compartilhado de planejamento, avaliação e expectativas, realizado entre o professor de ensino comum e especialistas de diferentes áreas, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, entre outros, com vistas à transformação do ambiente escolar (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Araújo, Almeida, 2014; Pereira; Mendes, 2014; Silva; Mendes, 2021). Em geral, a consultoria colaborativa envolve o consultor, a equipe escolar e o aluno, mas pode estender-se para a família, a comunidade e demais profissionais (Araújo; Almeida, 2014).

Na realização da colaboração, o consultor (especialista) deve trabalhar em condições iguais com os demais membros, sem hierarquia, para que possam adotar as decisões em conjunto e realizar ações e intervenções para um objetivo comum (Kampwirth, 2003; Silva; Mendes, 2021). Contudo, é fundamental que tanto o consultor quanto o consultado desenvolvam o respeito mútuo, a troca de opiniões, evitando o uso de jargões, se colocando à disposição de aprender com o outro e para dar e receber sugestões sem julgamentos e defensiva.

A proposta recomenda que, após considerar alguns problemas vivenciados pelo professor na escola, o consultor colabore com a construção de ações e intervenções que

potencializam o seu trabalho e atendem às necessidades da turma (Machado; Almeida, 2014). Compreende-se que a realização de trabalhos colaborativos possa ser algo complexo, porém, quando se avultam as formas de se compreender a realidade, melhores são as probabilidades de resolver as dificuldades que surgirem (Souza; Mendes, 2017). No contexto escolar, o psicólogo pode atuar e colaborar com os professores em diversas frentes relacionadas ao processo de inclusão escolar, envolvendo desde os momentos de planejamento da prática pedagógica, orientações, além de trocas de experiências e formação aos professores (Martínez, 2010; Souza *et al.*, 2014; Matos; Mendes, 2015; Aquino *et al.*, 2015; Conselho Federal de Psicologia, 2019; Silva; Mendes, 2021; Leite, 2022), bem como prestando consultorias colaborativas (Pereira; Mendes, 2014; Benitez; Domeniconi, 2016; Calheiros *et al.*, 2019; Jager; Patias, 2019). Esses estudos, conduzidos por psicólogos atuando na escola, têm mostrado resultados promissores às demandas que surgem neste contexto.

Com o objetivo de implementar e avaliar um programa de intervenção baseado na análise funcional do comportamento para proporcionar formação para os educadores solucionarem tais problemas, Freitas e Mendes (2008) desenvolveram uma intervenção baseada na consultoria colaborativa que consistiu em discussões com os educadores acerca da identificação das funções dos comportamentos-problema para o delineamento de estratégias para solucioná-los. Como resultados, foram observadas mudanças comportamentais exibidas tanto pela aluna com deficiência⁸, quanto pelas educadoras, com diminuição significativa dos comportamentos inadequados, bem como aumento de intervenções efetivas.

Silva e Mendes (2012) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de consultoria colaborativa escolar e suporte comportamental positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais em sala de aula. As intervenções consistiram em reuniões com reflexões acerca de modificações no ambiente físico da sala de aula, no manejo de relacionamento, de conduta e de conteúdo, com três professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados positivos demonstraram a efetividade desse modelo para prevenir e minimizar problemas de comportamento na escola e a melhora no desempenho escolar.

O estudo de Almeida-Verdu (2014) teve como objetivo descrever passos de um programa de intervenção baseado em consultoria colaborativa, que foi desenvolvido junto com um professor de alfabetização e verificar seu efeito sobre o desempenho de ler e escrever de seus alunos com dificuldades nessa aprendizagem a partir da avaliação inicial e final. A

⁸ Terminologia adotada pelos autores.

avaliação sondou 18 relações que descrevem comportamentos de ler e de escrever em tarefas que envolvem seleção de estímulos, leitura, cópia e ditado. Em seguida; a intervenção consistiu em dez sessões com a professora, que descrevia: (a) o ler e o escrever como comportamentos objetivos; (b) a rede de relações desenvolvidas; (c) identificava nível de entrada e alvos de aprendizagem no desempenho dos alunos de acordo com a rede de relações; e (d) propunha atividades já adotadas pela professora, mas que fortalecessem as relações-alvo. Os dados demonstraram adesão ao programa colaborativo e seguimento das decisões em sala de aula, o que possibilitou a melhora estatisticamente significativa no desempenho dos alunos em 12 das 18 relações avaliadas antes e depois da consultoria colaborativa.

Benitez e Domeniconi (2018) objetivaram: a) operacionalizar a atuação do psicólogo-pesquisador no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual a partir de intervenções aplicadas pelos professores e pais, e b) avaliar a aprendizagem de leitura e escrita do grupo experimental (exposto às intervenções) e controle. Participaram do estudo 14 alunos, sete pais e nove professores. O procedimento envolveu o planejamento das intervenções, a capacitação com os agentes, aplicação das intervenções e supervisão pelo psicólogo, pós-teste e *follow-up*. Quanto aos resultados, foram identificadas variações no desempenho do grupo entre pré e pós-teste, enquanto o grupo experimental passou de desempenho nulo para desempenhos maiores no pós-teste (leitura: 33%, 75% e 100% de acertos para os demais; escrita: 50%, 75%, 75% e 100% de acertos para os demais). A atuação do psicólogo contribuiu com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e TEA, a despeito das práticas segregadoras realizadas com esse público em décadas anteriores.

Em Portugal, Mendes *et al.* (2018), realizaram uma pesquisa com 477 psicólogos escolares portugueses que tinham, em média, 12 anos de experiência profissional. Os participantes responderam a um questionário eletrônico, para investigação de práticas colaborativas intra e interinstitucionais realizadas por eles. Os resultados encontrados sugerem que esses profissionais colaboram de forma regular com uma vasta gama de propósitos e grande diversidade de entidades, serviços e equipes internos e externos à escola. Entre as práticas colaborativas reportadas, com mais frequência, destacam-se a colaboração dos psicólogos escolares em conselhos de turma, equipes de Educação Especial, comissões de proteção de crianças e jovens e serviços de saúde.

Em outro estudo, Jager e Patias (2019) descreveram as ações iniciais desenvolvidas no projeto de extensão “Consultoria em Psicologia Escolar: proposta interventiva em queixas escolares”. Entre as intervenções realizadas estava a inclusão de alunos com deficiência

intelectual e TEA. Como conclusões, a pesquisa apontou a consultoria realizada por psicólogos como uma possibilidade de mostrar o papel e a importância da Psicologia nas escolas diante da falta de conhecimento adequado acerca da atuação deste profissional na educação. Além disso, enquanto não há uma política pública de inserção dos psicólogos nas escolas, esse tipo de trabalho pode auxiliar a repensar as práticas e as queixas escolares.

Caramori (2016), Vilaronga e Mendes (2017), Campos, Lago e Flores (2020), Lago e Tartuci (2020) e Prais (2020) também desenvolveram pesquisas de formação continuada no Brasil no contexto escolar, tendo como base a colaboração de profissionais de forma exitosa. De modo geral, as pesquisas têm demonstrado resultados positivos na colaboração entre os profissionais de diversas áreas - professor de Educação comum, Educação Especial e profissionais da saúde - embora a maioria dos estudos ainda partam da colaboração entre professor da classe comum e Educação Especial. Ademais, a formação continuada realizada em serviço tem favorecido a inclusão, além de fomentar a cultura da colaboração no ambiente escolar.

Tendo como objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada para professores, que atuavam com alunos com deficiência⁹, por meio de um curso baseado em consultoria colaborativa, Campos, Lago e Flores (2020) realizaram um estudo com cinco professoras de duas escolas públicas da cidade de Catalão, em Goiás. Os resultados da formação apontaram que o trabalho de consultoria colaborativa desenvolvido nas escolas foi um diferencial para reconhecerem a importância da continuidade dos estudos, ampliarem o conhecimento sobre as atividades pedagógicas adaptadas e como avaliar pedagogicamente os alunos com deficiência¹⁰.

Lago e Tartuci (2020) também descreveram resultados positivos da consultoria colaborativa como estratégia pedagógica para formação continuada de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual. De acordo com as autoras, esse tipo de formação proporciona discussões com foco na escolarização, apresenta caminhos possíveis para uma prática docente que visa a potencialidade desses alunos e pode se constituir como estratégia para cursos de formação continuada. Elas identificaram várias contribuições da consultoria colaborativa enquanto estratégia de formação continuada aliada à pesquisa colaborativa: a) mudanças na prática docente após participar desse curso; b) articulação entre Universidade-Escola; c) os conhecimentos e habilidades adquiridos durante curso e a relação com a prática pedagógica na escola; d) colaboração entre os professores, e e) a consultoria colaborativa como

⁹ Terminologia adotada pelos autores.

¹⁰ Terminologia adotada pelos autores.

estratégia de formação em serviço. Entre as possíveis estratégias que podem ser utilizadas em consultoria colaborativa e que podem ser ofertadas por profissionais de Educação ou áreas afins está o Desenho Universal para a Aprendizagem.

1.1.Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia pedagógica à Educação Inclusiva

A necessidade de desenvolver práticas inclusivas e formações colaborativas que estejam em consonância com o contexto escolar contrasta com um currículo estruturado e padrão que não leva em conta a heterogeneidade e singularidade de todos os alunos (Costa-Renders; Sous; Valverde, 2022). Neste cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma tradução do termo inglês *Universal Design Learning* (UDL), surge como uma alternativa de ensino. Esta abordagem é desenvolvida por profissionais da Educação, incluindo os psicólogos, que colaboram com os professores visando à implementação de uma prática educacional inclusiva (Sewell; Kennett; Pugh, 2022) e comprometida com o desenvolvimento de todos os alunos.

O DUA, que se originou do termo Desenho Universal, foi inicialmente criado por Ronald L. Mace, na área da arquitetura e, posteriormente, adaptado para a Educação (Oliveira; Nuenberg; Nunes, 2013; Maia; Ikonomidis; Aráoz, 2018). Segundo os autores, a terminologia era utilizada para referir-se à criação de produtos e ambientes adaptáveis que podiam ser utilizados pelo maior número de pessoas, independentemente de sua idade ou habilidade. A realização de um projeto baseado no Desenho Universal deve considerar sete princípios: 1) utilização equitativa: pode ser utilizado por qualquer grupo de utilizadores; 2) flexibilidade de utilização: engloba uma gama extensa de preferências e capacidades individuais; 3) utilização simples e intuitiva: fácil de compreender, independentemente da experiência, conhecimentos, aptidões linguísticas e/ou nível de concentração do utilizador; 4) informação perceptível: fornece eficazmente a informação necessária para quaisquer que sejam as condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do utilizador; 5) tolerância ao erro: minimiza riscos e consequências decorrentes de ações acidentais ou involuntárias; 6) esforço físico mínimo: pode ser utilizado de forma eficaz e confortável com o mínimo de fadiga; 7) dimensão e espaço de abordagem e de utilização: espaço e dimensão adequada para a abordagem, manuseio e utilização independentemente da estatura, mobilidade ou postura do utilizador (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2014).

Ao avaliar uma situação específica de um recurso planejado de forma universal, podemos nos perguntar: quem se beneficiaria de um espaço público que possui uma porta

automática com sensor? Provavelmente a resposta incluiria todas as pessoas com deficiência física ou alguma dificuldade de mobilidade que estão com as mãos ocupadas, protegidas devido ao frio ou que, por algum motivo, não querem tocar na maçaneta (por temer algum tipo de contaminação ou por estarem machucadas), entre outros motivos, no qual o uso da porta automática aumentaria as condições de uso ao remover as barreiras existentes (Mendoza; Gonçalves, 2023).

No campo da Educação, as primeiras pesquisas sobre DUA tiveram início em 1992, como as publicações pelo Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (*Center for Applied Special Technology*), considerado a principal liderança em pesquisa e formação responsável por delinear conceitualmente, pesquisar e formar docentes e gestores em DUA. Constituído por médicos e pesquisadores, o grupo tinha como objetivo desenvolver modos educacionais mediados por novas tecnologias aos alunos com deficiência¹¹ (Costa-Renders; Amaral; Oliveira, 2020). Consequentemente, houve uma mudança de foco do DUA para o ambiente de aprendizagem, com o intuito de identificar e remover as possíveis barreiras presentes no currículo escolar através de um planejamento mais eficaz, de modo a adaptar o currículo às diferenças individuais dos alunos e não o contrário (Rose *et al.*, 2005; Domings; Crevecoeur; Ralabate, 2014; Rapp, 2014; Sebastián-Heredero, 2020).

Para atingir esse propósito, os pesquisadores do CAST (2014) ampliaram o conceito de DUA em dois aspectos. No primeiro, aplicaram a ideia de flexibilidade ao currículo educacional e, no segundo, expandiram o acesso à informação dentro da sala de aula, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem fosse permeado por três princípios do DUA (Costa-Renders; Amaral; Oliveira, 2020). As diretrizes do DUA surgiram como uma ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem, desenvolvidas como uma referência geral para que professores ou gestores planejem unidades didáticas ou desenvolvam currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações) de forma a reduzir as barreiras e otimizar os níveis de desafios e ajudas (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020). No entanto, para que haja a implementação do DUA deve-se atender a seus princípios e diretrizes com intencionalidade e não “acidentalmente” (CAST, 2018). “A aplicação com intencionalidade dessa nova abordagem é, portanto, importante para identificarmos e avaliarmos uma prática pedagógica que de fato esteja aplicando os princípios e as diretrizes do DUA” (Mendoza; Gonçalves, 2023, p. 5). Fundamentado no campo da neurociência, o *framework* do DUA é composto de três princípios, nove diretrizes e 31 pontos de verificação (CAST, 2018). Além disso, o *framework* reconhece três redes cerebrais

¹¹ Terminologia adotada pelos autores.

envolvidas no processo de aprendizagem de todo sujeito: as redes de reconhecimento (**o que** da aprendizagem); as redes estratégicas (**o como** da aprendizagem) e as redes afetivas (**o porquê** da aprendizagem) (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Costa-Renders; Amaral; Oliveira, 2020). Cada uma de suas redes está relacionada a um de seus três princípios: I - *Proporcionar modos múltiplos de representação do conteúdo*; II - *Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão*; e III - *Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento na atividade* (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio I, *proporcionar modos múltiplos de representação do conteúdo*, **o que** da aprendizagem, considera que os alunos diferem nos modos como percebem as informações que lhes são apresentadas. Alguns alunos poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de textos impressos. Não existe um meio único de representação de um conteúdo para todos os alunos. A aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois possibilitam aos alunos fazerem conexões interiores e entre os conceitos (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio II, *proporcionar modos múltiplos de ação e expressão*, **o como** da aprendizagem, considera que os alunos diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral e vice-versa. A ação e a expressão demandam uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização das informações. Assim, há de se promover opções variadas, como a realização de atividades tanto físicas como teóricas, diversificação dos métodos de respostas e dos instrumentos usados para que elas se manifestem (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

O princípio III, *proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento na atividade*, **o porquê** da aprendizagem, considera que os sentimentos e as emoções das pessoas são elementos cruciais para a aprendizagem, portanto, as formas de provocar e motivar os alunos para o aprender são distintas. Existe uma diversidade de fontes que influenciam a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, entre outros. Há alunos que têm interesse por atividades novas, enquanto outros preferem as de rotina; alguns gostam de trabalhar sozinhos ao passo que outros preferem em grupos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020). Os princípios são, ainda, orientados por nove diretrizes, que devem ser consideradas em conjunto no planejamento do professor para conduzir ao objetivo final de

desenvolver “alunos especialistas”, que sejam engenhosos e conhecedores, estratégicos e orientados para objetivos, determinados e motivados (CAST, 2018). As diretrizes estão organizadas verticalmente de acordo com os três princípios do DUA. Para o princípio I, as três primeiras diretrizes pretendem oferecer opções de: 1) percepção: por meio de representações múltiplas; 2) idioma e símbolos: representações alternativas; e 3) compreensão: concepção e apresentação adequadas da informação. Para o princípio II, pretendem oferecer opções de: 4) ação física: para interagir com materiais e ferramentas acessíveis; 5) expressão e comunicação: modalidades alternativas de expressão; e 6) funções executivas: esforços para expandir a capacidade executiva, como o nível inferior e superior. No princípio III, as três últimas diretrizes oferecem opções para: 7) recrutar o interesse: desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; 8) esforço sustentável e persistência: enfrente desafios com foco e determinação; e 9) autorregulação: aproveite o poder das emoções e da motivação na aprendizagem (CAST, 2018).

Na horizontal, as diretrizes são organizadas por focos de aprendizagem. A primeira linha, acesso, inclui as diretrizes que sugerem formas de aumentar o acesso ao objetivo de aprendizagem, recrutando interesse e oferecendo opções de percepção e ação física. A segunda linha, construir, refere-se às diretrizes que sugerem maneiras de desenvolver esforço e persistência, linguagem e símbolos e expressão e comunicação. A terceira linha, internalizar, inclui as diretrizes que sugerem formas de capacitar os alunos através da autorregulação, compreensão e função executiva (CAST, 2018). Adicionalmente, as nove diretrizes estão subdivididas em 31 pontos de verificação correspondentes que fornecem sugestões mais detalhadas de como implementar o DUA¹².

Portanto, a estratégia do DUA vem sendo associada à formação continuada de professores, pois, ao mesmo tempo que se constitui como alternativa promissora para a inclusão escolar, ainda é pouco explorada no cenário nacional (Zerbato; Mendes, 2021; Silva; Mendes, 2022). Esta abordagem alvitra um currículo acessível que atenda às características, interesses e necessidades individuais de todos os alunos, com ou sem deficiência (Chena, 2016; Zerbato; Mendes, 2018; Marin; Braun, 2020; Costa-Renders; Gonçalves, 2020; Sebastián-Heredero, 2020). Ela considera a diversidade dos alunos ao facultar a flexibilização do currículo e minimizar a necessidade de adaptações curriculares, atendendo os pressupostos de uma aprendizagem inclusiva e que satisfaça as características diversas dos alunos (Costa-Renders, Gonçalves, 2020; Sebastián-Heredero, 2020). Contudo, o DUA tem sido confundido

¹² Cada um dos pontos de verificação encontra-se disponíveis em: <https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer>. Acesso em: 13 nov. 2023.

erroneamente com as tentativas de ajustes curriculares realizadas pelos professores (Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato; Mendes, 2021).

Alguns estudos têm destacado a utilização dos princípios do DUA como estratégia para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas (Courey *et al.*, 2012; Nunes; Madureira, 2015; Costa-Renders; Gonçalves, 2020; Marin; Braun, 2020; Prais, 2020; Zerbato; Mendes, 2021). Costa-Renders e Gonçalves (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de apresentar os princípios do DUA como suporte para a prática docente inclusiva por meio de uma pesquisa narrativa. A partir de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas junto a um grupo de professoras da rede pública de ensino, as autoras ressaltaram a existência de um descompasso entre as práticas pedagógicas inclusivas e as decisões de currículo na escola, o envolvimento, o interesse e o engajamento por parte das professoras na busca de novas estratégias para transformar o percurso de ensino aprendizagem no sentido de um planejamento curricular acessível com a aplicação dos princípios do DUA.

Com a finalidade de analisar o desenvolvimento de aulas de Matemática na abordagem curricular do DUA e suas implicações para a prática reflexiva do professor, Neves e Peixoto (2020) desenvolveram uma pesquisa-ação no contexto de uma formação continuada durante os horários de atividades complementares. A formação enfocou a Educação Inclusiva, a abordagem curricular do DUA, o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Participaram da pesquisa três professores que ensinam Matemática em uma escola pública do sul da Bahia que possuíam alunos com deficiência¹³ em sua turma. Os dados foram produzidos no processo formativo, a partir da observação participante, registros no diário de campo e relatos escritos dos professores. Os resultados sugerem que o planejamento e o desenvolvimento de aulas baseado no DUA contribuíram para que os profissionais repensassem sua ação docente de maneira reflexiva e buscassem estratégias de promoção para um ensino de Matemática para todos.

Zerbato e Mendes (2021) investigaram se um programa de formação de professores baseado no DUA resultaria em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do aluno PAEE na classe comum. Foi adotada como metodologia a pesquisa colaborativa baseada no DUA, que envolveu dez professores da educação básica e sete alunos de licenciaturas. O programa resultou em 11 encontros, envolvendo várias ferramentas formativas, como casos de ensino fictícios e reais, roteiros de discussão dos casos e elaboração de planos de aula a partir dos princípios do DUA. As aulas foram elaboradas coletivamente, implementadas pelas

¹³ Terminologia adotada pelos autores.

professoras e registradas em um diário de campo. Os resultados apontaram que, apesar de o programa de formação não garantir a sustentabilidade das práticas docentes da maneira vislumbrada inicialmente, é importante apontar os esforços dos participantes em garantir a escolarização dos alunos PAEE. Concluiu-se que as estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da consultoria colaborativa demonstraram ser ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, bem como na formação continuada dos participantes.

Os estudos relatados têm mostrado que a proposta do DUA pode ser considerada uma possibilidade de acesso ao currículo para um maior número de alunos diante de salas de aulas heterogêneas. Os aspectos pedagógicos devem garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade, aumentando a probabilidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Al Hazmi; Ahmad, 2018).

Para aferir os resultados da estratégia utilizada para apresentar um conteúdo, a aprendizagem efetiva do aluno deve ser sistematicamente avaliada para observar quais aspectos pedagógicos a propiciaram. Ainda que características dos alunos interfiram no seu processo de ensino-aprendizagem, tal como as dificuldades (Machado; Almeida, 2013; Moll *et al.*, 2014; Araújo; Almeida, 2014), e a motivação (Zenorini, 2007; Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013), a avaliação por instrumentos alheios diretamente ao processo pode dar pistas da prática pedagógica adequada, da consolidação de um ensino inclusivo e do desenvolvimento geral das turmas.

1.2.A avaliação do desempenho escolar e a motivação para aprender

As pesquisas em Psicologia, desenvolvidas no contexto escolar e com seus agentes, trouxeram importantes propostas para a escolarização, buscando superar o olhar patologizante e preconceituoso que permeiam esses espaços em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos (Scarin; Souza, 2020). Nesta perspectiva, as dificuldades de aprendizagem no tocante à leitura, escrita e matemática têm ganhado destaque nos estudos da Educação Especial, pois déficits nessas áreas podem afetar a inclusão social e, conseqüentemente, o desempenho escolar e de outros conteúdos acadêmicos (Stevanato *et al.*, 2003; Machado; Almeida, 2013; Benitez; Domeniconi, 2018; Stein, 2019).

O desempenho acadêmico é multideterminado por características do próprio aluno, da família e da escola, assim como por variáveis sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais (Marturano; Pizato, 2015; Alves, *et al.*, 2016; Fernandes, *et al.*, 2018). No Brasil,

o Teste de Desempenho Escolar (TDE - II) tem sido utilizado como ferramenta clínico-escolar que possibilita a triagem ou avaliação breve das capacidades básicas de leitura, escrita e aritmética de alunos do Ensino Fundamental com desenvolvimento típico ou deficiências¹⁴ (Stein, 2019).

O instrumento pode ser utilizado tanto por profissionais da Educação quanto da Psicologia para auxiliá-los no processo de identificação das áreas de déficits de aprendizagem do avaliado. Assim, uma das maiores contribuições do TDE-II se refere à possibilidade de utilizá-lo para verificar se a criança ou o adolescente se encontra dentro da fase esperada de desenvolvimento de leitura, escrita e/ou matemática, conforme os parâmetros estabelecidos por tipo de escola (particular ou pública) e ano escolar que se encontra (Stein, 2019). Este tipo de avaliação é essencial para o delineamento do que o aluno já sabe e quais habilidades precisam de intervenções pontuais oferecidas pelo professor da sala ou de outros profissionais (Brito *et al.*, 2012; Machado; Almeida, 2013; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2017).

Em estudo desenvolvido, Brito *et al.* (2012), objetivando verificar a relação das variáveis idade e escolaridade com o desempenho escolar de 855 alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino, com idades de seis a 16 anos, encontraram relação significativa com as séries, podendo ser observada uma linearidade entre o nível de escolaridade e desempenho escolar, mas o mesmo não ocorreu com a idade. Diante dos dados mencionados, é relevante ressaltar a importância de identificar precocemente aspectos relacionados ao desempenho escolar. Os resultados mostraram que o Teste de Desempenho Escolar (TDE)¹⁵ é uma medida válida de avaliação.

Machado e Almeida (2013) desenvolveram um estudo visando identificar o desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para a participação em um programa de consultoria colaborativa. Os resultados demonstraram que o desempenho das crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem foi inferior tanto nas variáveis referentes ao comportamento, avaliado pela Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (EACI-P), como nas tarefas acadêmicas observadas no TDE¹⁶. Os dados obtidos serviram de critério para a seleção de crianças para participação posterior em um programa de consultoria colaborativa. Os autores destacaram a importância dos resultados do instrumento enquanto critérios de identificação para a participação de alunos em programas de intervenção, levantando as necessidades acadêmicas e comportamentais das crianças.

¹⁴ Terminologia adotada pelos autores.

¹⁵ Corresponde a primeira versão do teste.

¹⁶ Corresponde a primeira versão do teste.

Com o objetivo de identificar 259 alunos de Ensino Fundamental com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) desenvolveram um estudo a partir da avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação por professores de alunos que mais se sobressaíam em sala de aula e em quais áreas. Foram utilizados o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e o TDE¹⁷ como instrumentos de avaliação. As autoras concluíram que o TDE apontou para a fragilidade do ensino oferecido, mostrando que mesmo os alunos bastante inteligentes estavam defasados em termos de conteúdos quanto ao ano escolar em que estavam matriculados.

A motivação para aprender é considerada um dos fatores que afeta diretamente o desempenho escolar (Boruchovitch; Santos; Neves, 2014; Santos; Moraes; Lima, 2018). Embora não exista um consenso na literatura sobre o conceito, um dos mais aceitos entende a motivação para aprender como a iniciação e a manutenção de comportamentos com o objetivo de se atingir uma determinada meta (Boruchovitch, 2001; Boruchovitch; Bzuneck, 2010; Silva; Mettrau, 2010), que pode ser do tipo intrínseca ou extrínseca.

Um indivíduo está intrinsecamente motivado quando se engaja em uma atividade por iniciativa própria ou por achá-la interessante e prazerosa (Boruchovitch, 2008). E ele estará extrinsecamente motivado quando realiza tarefas tendo em vista o recebimento de recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais) ou simplesmente para evidenciar suas habilidades para terceiros (Amabile *et al.*, 1994). De modo geral, a motivação intrínseca tem como característica a autonomia pessoal, enquanto a extrínseca está relacionada ao controle externo (Boruchovitch, 2008; Boruchovitch; Santos; Neves, 2014).

A avaliação deste construto pode ser realizada pela Escala de Avaliação de Motivação para Aprender para alunos do Ensino Fundamental (EMA-EF) (Boruchovitch; Santos; Neves, 2014). Recentemente, estudos sobre a motivação no contexto escolar vem relacionando-a a variáveis diversas, como: compreensão da leitura (Santos; Moraes; Lima, 2018); estratégias de aprendizagem (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013); estilo motivacional do professor (Machado; Guimarães, Bzuneck, 2006); uso da tecnologia na prática pedagógica (Borges; Fleith, 2018) e realização de tarefa de casa (Suehiro; Boruchovitch, 2019).

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) investigaram relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação com 314 alunos do Ensino Fundamental, utilizando o EMA-EF. Na avaliação dos construtos motivacionais, a superioridade da média grupal na motivação intrínseca, em comparação com a extrínseca, foi um dado consistente obtido no

¹⁷ Corresponde a primeira versão do teste.

referido estudo. Os autores encontraram que, embora haja um predomínio da motivação intrínseca no início da escolarização formal, ela tende a decair à medida que os alunos avançam nas séries escolares, passando a prevalecer a motivação extrínseca. Dados semelhantes também atestaram baixa motivação autônoma e intrínseca com o avanço dos anos de escolarização (Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2012).

No estudo de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), a motivação intrínseca e as estratégias metacognitivas se associaram a melhores desempenhos escolares por parte dos participantes. Paiva e Boruchovitch (2010) investigaram a orientação motivacional, as crenças educacionais e o desempenho escolar de 120 alunos de 4º e 6º anos do Ensino Fundamental, encontrando o predomínio da motivação intrínseca e um padrão de crenças altamente apropriado à motivação e à aprendizagem.

As múltiplas formas de promover a motivação nos alunos em contexto de aprendizagem foram apresentadas por Paiva e Boruchovitch (2010). Os autores ressaltaram como fundamental que o conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem a motivação dos alunos. Entretanto, como nem sempre os professores estão preparados para implementá-los em suas aulas, os psicólogos e/ou outros especialistas poderiam capacitar os professores a desenvolverem contextos pedagógicos mais favoráveis ao sucesso escolar.

Na literatura, algumas ações docentes destinadas a promover a motivação são destacadas: proporcionar aos alunos o exercício da autonomia no maior número de situações possíveis no contexto escolar; explorar os interesses e preferências pessoais dos alunos; mostrar o valor e o significado pessoal das aprendizagens e apresentar *feedback* ao desempenho para que alimente o senso de competência (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013). Segundo os autores, a melhora da escola está relacionada ao uso de estratégias favorecedoras de aprendizagem que possibilitará a motivação intrínseca para aprender.

Tais reflexões corroboram o que está sendo proposto pelas estratégias do DUA, no qual a flexibilidade da prática pedagógica do professor, envolvendo a diversidade de estratégias, bem como o interesse pessoal e autonomia de expressão dos alunos pode contribuir para o aumento da motivação para aprender e, por conseguinte, com a melhora do desempenho acadêmico dos alunos. Isto posto, a prática pedagógica inclusiva deverá abarcar uma ampla variedade de estratégias para alcançar o maior número de alunos.

Tendo em vista que os alunos motivados para a aprendizagem são aqueles que atingem melhores desempenhos de modo geral, há a necessidade de estudos que compreendam a importância dos professores como fator de influência para o desenvolvimento de motivação intrínseca de seus alunos ao fazer uso de propostas estimuladoras mais do que simples

recompensa pelo seu alto desempenho (Santos; Moraes; Lima, 2018). Em suma, as pesquisas que buscam estudar melhorias para a educação brasileira, tendo em vista os princípios da inclusão escolar, devem pautar-se e defender as estratégias de ensino que rompem com as visões acerca da normalidade/deficiência e inclusão/exclusão que se sobrepõem às adaptações curriculares que visem atender os alunos PAEE. Muitas escolas ainda se utilizam de metodologias que impossibilitam uma educação capaz de estimular as transformações sociais. Assim sendo, é preciso abandonar práticas individuais que trabalham com objetivos, metodologias e recursos únicos, desconsiderando as diferenças (Carneiro, 2016; Seneda; Sebastián-Heredero, 2019). Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) elencaram a necessidade de atender às demandas de adequação para superar barreiras atitudinais relacionadas à estratégia de formação continuada de professores, às propostas do DUA e ao trabalho colaborativo.

O que de fato evidencia esses fatores é coordenar situações que motivem o professor sob controle de ganhos em relação à aprendizagem da turma e dos alunos PAEE, de modo que ele seja reforçado por fazê-lo e por observar os efeitos de seu comportamento sobre a aprendizagem dos alunos (Ferrari; Vilaronga; Elias, 2019). Os alunos merecem atenção especial na consideração de seus interesses, motivações, habilidades, facilidades de aprender e de se expressar para que consigam se apropriar do conteúdo, além de demonstrar o conhecimento da melhor forma possível.

Adicionalmente, as intervenções devem mapear as dificuldades com o uso de instrumentos validados de modo que possam verificar os reais resultados alcançados. Por outro lado, a utilização de múltiplos métodos e informantes pode constituir subsídios para o entendimento das condições que cercam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essas extrapolam o ambiente escolar. Portanto, é fundamental considerar não só os fatores escolares, mas também o social, como a participação dos pais e dos professores.

Os bons indicadores obtidos a partir da realização de consultorias colaborativas e, em especial, daqueles baseados no DUA, para diminuição das dificuldades relativas ao processo de inclusão escolar, têm propiciado, ao mesmo tempo, a formação continuada de professores. Portanto, faz-se necessário desenvolver novos estudos que contribuam para o processo de inclusão escolar e para a formação em serviço, tendo como base a consultoria colaborativa e o DUA, bem como verificar os efeitos que tais intervenções podem ocasionar no desempenho acadêmico e motivacional dos alunos.

A formação em serviço ofertada aos professores pelos pesquisadores *in loco* fortalece as possibilidades de unir a cultura da universidade e da escola pública. Quando o trabalho é realizado em conjunto, incluindo consultor e consultado, gestão escolar, pais e alunos, somam-

se os esforços para efetivação da escola inclusiva, trazendo importantes contribuições para toda a comunidade. Apesar dos benefícios avultados, pesquisas envolvendo a parceria colaborativa ainda são escassas.

Deste modo, a consultoria colaborativa baseada no DUA parece uma abordagem promissora para melhorar práticas docentes e, conseqüentemente, o desempenho escolar de alunos com e sem deficiência. O emprego de diferentes aspectos metodológicos é uma possibilidade para adequar pesquisas aos objetivos de investigação de fenômenos complexos, inerentes da condição humana, evitando-se, assim, a má prática de adequar resultados para caber e justificar a escolha prévia de uma dada metodologia.

Diante disso, as perguntas norteadoras para realização deste estudo foram:

1) A implantação de um programa de consultoria colaborativa baseada no DUA para professoras de salas regulares, que possuem alunos PAEE matriculados, altera as práticas pedagógicas das professoras?

2) A implantação de um programa de consultoria colaborativa com professores de salas regulares, voltada para alunos PAEE, produz efeito sobre o desempenho escolar e a motivação de todos os alunos da turma em escolas públicas?

3) Há diferenças entre as expectativas de professores de alunos PAEE e pais e/ou responsáveis sobre o processo de inclusão escolar antes e após um programa de consultoria colaborativa oferecido por psicólogo?

Este estudo pretendeu analisar os efeitos da consultoria colaborativa baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de professores de Ensino Fundamental, no desempenho escolar e na motivação para aprender de seus alunos, incluindo aqueles PAEE, na percepção de pais sobre o ensino oferecido aos seus filhos e sobre a escola inclusiva. São objetivos específicos: a) avaliar os efeitos da consultoria colaborativa sobre as práticas pedagógicas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental I que tinham alunos PAEE matriculados em suas turmas ou que estavam em processo de diagnóstico para a Educação Especial; b) avaliar os efeitos da consultoria colaborativa no desempenho acadêmico e na motivação para aprender dos alunos do Ensino Fundamental, incluindo os alunos PAEE; e c) analisar como os pais avaliam o atendimento oferecido aos filhos e qual a sua visão em relação a uma escola inclusiva.

Para atender aos objetivos propostos, a tese foi dividida em três estudos, que serão apresentados separadamente em função dos seus objetivos específicos:

Estudo 1 - Consultoria colaborativa baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem e a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental.

Estudo 2 - Efeitos da consultoria colaborativa sobre o desempenho acadêmico e a motivação para aprender de alunos de uma escola pública municipal.

Estudo 3 - Percepção de pais e responsáveis sobre a inclusão escolar e o atendimento da escola aos seus filhos.

1.3.Aspectos éticos

A presente pesquisa é parte do macroprojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”, cujo objetivo é implementar parceria colaborativa, por meio de assessoria, entre universidade e escolas públicas de educação básica, com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas (FAPESP, processo nº 2019/05068). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências, sob o parecer número 3.634.519 (CAAE: 21890919.2.0000.5398, Anexo A) e pela Secretaria Municipal da Educação da cidade. Os professores e pais e/ou responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice A), conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2012), enquanto os alunos consentiram sua participação mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE¹⁸ (Apêndice B).

¹⁸ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor (TALE) é um documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após serem devidamente esclarecidos, os participantes da pesquisa explicitaram sua anuência em participar do estudo, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

1.4. Delineamento da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, exploratório-descritiva, de abordagem mista (quali-quantitativo) e delineamento pré-experimental, tendo como base a pesquisa-ação participante e colaborativa. A natureza aplicada da pesquisa ilumina uma preocupação para a solução de problemas práticos ao disponibilizar um retorno social à comunidade (Mattar; Ramos, 2021). Como objetivos, as pesquisas exploratórias propõem explorar um tema, enquanto as descritivas buscam descrever situações ou eventos a partir do estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2010; Mattar; Ramos, 2021).

A opção pela abordagem de métodos mistos busca integrar dados qualitativos e quantitativos em uma mesma pesquisa, procurando, assim, gerar uma perspectiva mais completa dos fenômenos (Mattar; Ramos, 2021). De acordo com Clark, Garrett e Leslie-Pelecky (2010, p. 156), “o valor da integração em abordagens paralelas ultrapassa a mera soma de evidências qualitativas e quantitativas; é na fusão dinâmica das duas formas de dados que eles se tornam maiores do que a soma de suas partes”.

Idealmente, pesquisas que preveem a avaliação de intervenções devem ter alto controle experimental, com grupos definidos randomicamente entre experimental e controle, com avaliações pré e pós a implementação da intervenção com o grupo experimental de delineamento de Linha de Base Múltipla. Todavia, situações que fogem do controle do pesquisador podem inviabilizar a execução desse delineamento, como foi a ocorrência da pandemia, que resultou na suspensão das atividades escolares presenciais. Neste estudo o delineamento possível foi o pré-experimental com comparações de variáveis dependentes antes e depois da intervenção (Thyer, 2012).

Enquanto intervenção, este estudo utilizou-se das abordagens teórico-metodológicas da pesquisa-ação e participante, pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (Cozby, 2012), seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008; Ibiapina; Bandeira; Araújo, 2016).

1.5. Proposta inicial

Na proposta inicial, estava previsto um estudo quase-experimental em duas classes comuns, Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), de duas escolas do sistema municipal de Ensino Fundamental que tinham alunos PAEE matriculados em suas turmas

(Escolas A e B). As escolas seriam distribuídas randomicamente para o GE e GC, respectivamente. Na escola do GE, caso mais de um professor que possuísse aluno PAEE matriculado em sua turma tivesse interesse em participar da pesquisa, um novo sorteio seria feito entre eles para seleção do aluno (definindo-se, assim, o ano escolar, sexo e as necessidades do aluno participante). Em seguida, a seleção da turma do GC seguiria os critérios adotados pelo GE. As avaliações, tanto do desempenho dos professores, como dos alunos, seriam realizadas em três momentos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Definido os grupos, o GE iniciaria a intervenção uma vez por semana, durante 12 semanas. A intervenção consistiria em três etapas. Na Etapa I, seriam realizados dois encontros de formação de professores sobre consultoria colaborativa e DUA, de modo coletivo presencial, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola, totalizando quatro horas. Na Etapa II, a consultoria colaborativa ocorreria semanalmente, com previsão de uma hora cada com a professora participante do GE. Essa etapa se daria no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) na própria escola com o objetivo de refletir como a participante: 1) motivaria os alunos para este tema; 2) apresentaria o conteúdo para toda a sala; e 3) quais adaptações faria para o aluno PAEE. Na etapa III, seriam realizadas observações em sala de aula para compor os dados da próxima consultoria, identificando os pontos positivos que atenderam e oportunizaram a participação, aprendizagem e o interesse de todos e as atividades que, por acaso, poderiam ser melhoradas, readaptadas. Ao final da intervenção do GE, os participantes dos dois grupos responderiam novamente os instrumentos, considerando pós-teste para o GE e pós-período de espera para o GC.

A escola da professora do GC também receberia formação de professores durante o horário de HTPC. Após a intervenção com o grupo controle, os participantes seriam novamente submetidos a avaliação, considerando pós-período de espera para GC e *follow-up* para o GE, seguindo o delineamento metodológico da pesquisa quase experimental.

1.6.Mudanças de rotas necessárias por conta da pandemia da Covid -19

No início de 2020, foi realizado um contato preliminar com a Secretária Municipal de Educação para solicitação do calendário escolar e informações sobre a existência de alunos PAEE nas escolas selecionadas. Em seguida, realizou-se um cronograma de visita à escola com a previsão da coleta de dados e da intervenção (Apêndice C).

O primeiro contato com as escolas ocorreu em um dia previamente agendado com a direção escolar para o detalhamento do procedimento de pesquisa. Após a distribuição

randômica das escolas para o GE e GC, a pesquisadora participou dos horários de planejamento escolar do GE (Escola A) no período matutino e vespertino para apresentação da pesquisa e dos seus objetivos aos professores. Inicialmente, foram realizados dois encontros de formação de professores, nos dias 11 de fevereiro e 10 de março de 2020, com a oferta de um tema por encontro, de modo presencial, durante o horário de HTPC, na qual participaram 24 professores.

Os encontros tiveram duas horas de duração cada, sendo uma hora e 30 minutos de exposição oral sobre a temática com o auxílio do *powerpoint* e 30 minutos para as perguntas e discussões, totalizando quatro horas ao todo. O primeiro encontro teve como tema “Consultoria colaborativa como estratégia de inclusão escolar” e, o segundo “Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”. Para cada encontro foi elaborado pela pesquisadora um material didático específico para a formação, tendo como base a literatura da área relacionada à temática, o qual foi entregue impresso a todas as professoras (Apêndice D e E). Os artigos utilizados para elaboração dos materiais foram compartilhados na íntegra com a gestão escolar e, posteriormente, com as docentes para serem utilizados como material de estudo.

Esta etapa teve como objetivo realizar a formação dos professores do GE por meio de estudos e reflexão de textos, artigos e exemplos da aplicabilidade das temáticas em pesquisas já realizadas de modo coletivo a fim de demonstrar como tais estratégias poderiam auxiliá-las no processo de inclusão escolar dos alunos, além de propiciar conhecimento sobre a realização do estudo. Não foram realizadas avaliações do desempenho dos participantes nos encontros, uma vez que o objetivo também era sensibilizá-los para participarem da Etapa II deste estudo.

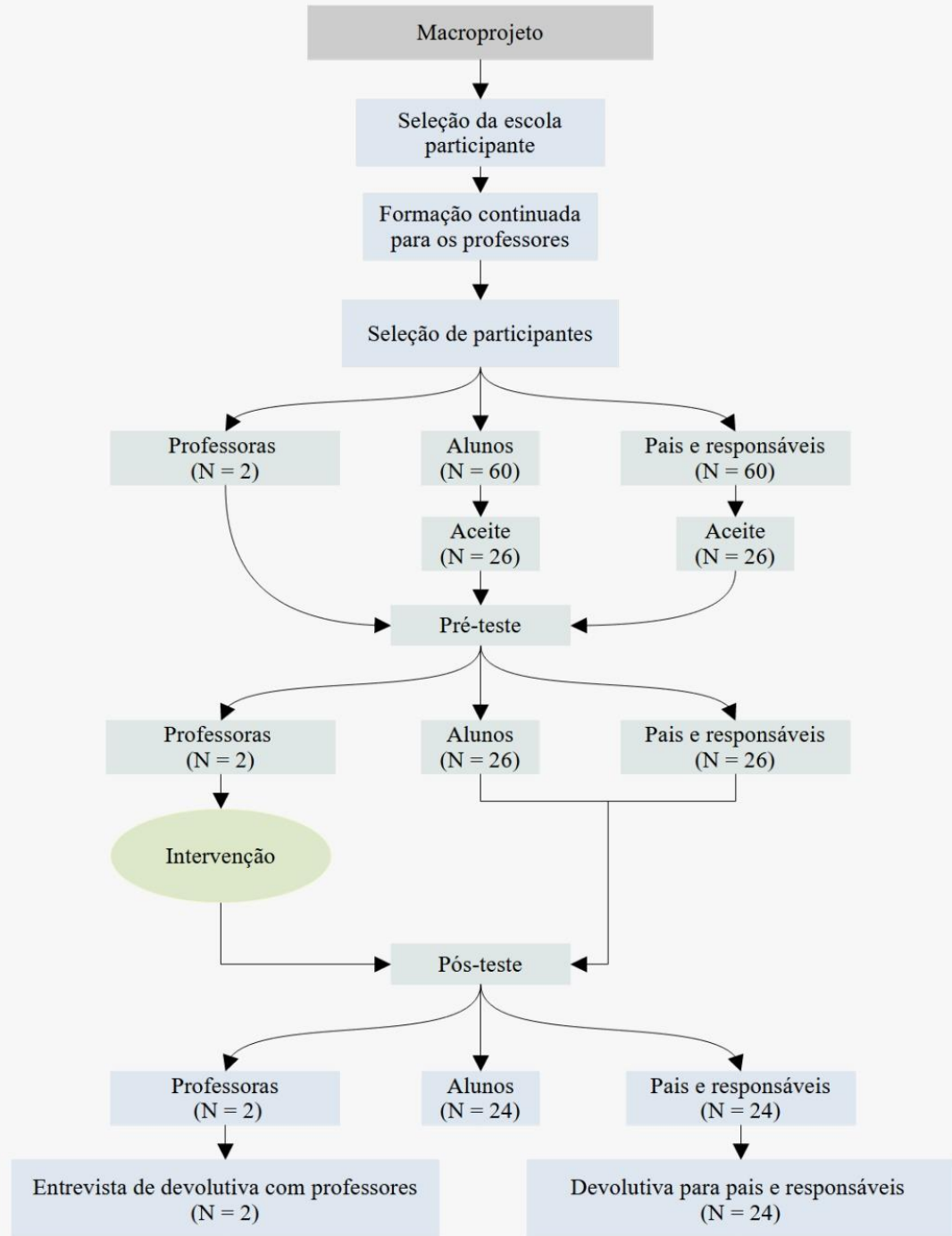
A seleção da professora do GE foi realizada pela própria direção considerando os critérios: a) o interesse do professor, e b) possuir alunos PAEE matriculados em sua turma. A partir da definição dos critérios adotados pelo GE, um convite foi realizado à única professora da escola do GC que lecionava para o mesmo ano escolar e tinha aluno PAEE com as mesmas necessidades. As professoras, ao aceitarem participar do projeto, assinaram o TCLE e responderam ao Questionário de Informações Sociodemográficas e de Experiências Profissionais Anteriores - professores (QISEPA-Prof, Apêndice F) e ao Protocolo para Avaliação do Processo de Inclusão - professores (PAPI-Prof, Apêndice G).

Em seguida, após a assinatura do TCLE pelos pais e dos instrumentos a eles referentes, iniciou-se o pré-teste com os alunos das duas turmas participantes mediante a assinatura do TALE e a realização do Teste de Desempenho Escolar (TDE-II) e a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). No entanto, com a chegada da pandemia da Covid-19 no país, as atividades de coleta de dados com as crianças dos dois grupos GE e GC foram suspensas.

Durante a paralisação das atividades, a professora do GC solicitou aposentadoria, inviabilizando a coleta desse grupo. Outra professora da Escola A que preenchia os critérios (interesse e ter um aluno com deficiência) foi convidada para compor a pesquisa, se tornando a professora dois do GE, já que no GC não havia outras professoras que atendessem aos critérios, assim, foi necessário restringir a coleta de dados a uma única escola.

Diante da progressão da suspensão das atividades durante o ano de 2020, optou-se por alterar o método de pesquisa. De um modelo de delineamento quase-experimental para o pré-experimental, com coletas de dados pré e pós-intervenção, sem o grupo controle. Em fevereiro de 2021, o projeto foi retomado após a decisão da Secretaria Municipal de Educação do Município de implementar um sistema híbrido de atendimento aos alunos.

Neste ano, as turmas foram divididas em coortes. A nomenclatura coorte foi utilizada pela Secretaria de Educação do Município para se referir à divisão dos alunos em grupos para participação nas aulas presenciais, consecutivamente. Decisões foram tomadas tendo em vista a evolução da pandemia no decorrer do ano. Inicialmente, a coorte era dividida em um quarto da capacidade total da turma (25%), depois em um terço (33%) e, ao fim da intervenção, era de metade da capacidade (50%). A Figura 1, a seguir apresenta o percurso amostral geral da pesquisa após as mudanças.

Figura 1. Percurso amostral da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1.7. Caracterização da escola participante

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do sistema municipal de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola, considerada de médio porte, recebia alunos moradores de bairros próximos. Segundo dados obtidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, os alunos, em sua maioria, eram oriundos de famílias de média e baixa renda, cujos pais são assalariados, funcionários públicos, profissionais liberais, prestadores de serviços, entre outros, que contavam com renda de até dois salários-mínimos mensais. Mais da metade desta população não concluiu o Ensino Fundamental ou eram analfabetos. Em 2021, ano da intervenção, a escola atendia em média 575 alunos do 1º ao 5º ano, nos períodos da manhã e tarde. Desses, 31 eram considerados alunos PAEE ou estavam em processo de avaliação para a Educação Especial. O quadro de servidores era composto por 31 professores, sendo dois deles da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e 13 funcionários com outras funções.

A SRM funcionava em uma sala de aula comum e era bem-equipada. A iluminação era adequada, garantida por três janelas, ficando longe de ruídos da rua. Possuía lousa grande, armários, mesa redonda com cadeiras e alguns elementos visuais, como alfabetos e colagens, bem como jogos e materiais didáticos. Os materiais utilizados vinham do Ministério da Educação ou da própria prefeitura, sendo eles: dois computadores, uma impressora comum e uma multifuncional.

O prédio escolar era composto por: dez salas de aula, que atendiam 20 turmas de acordo com a faixa etária; laboratório de informática; sala de artes; sala audiovisual; duas salas de reforço; sala dos professores; sala da coordenação; sala da diretoria; secretaria; biblioteca; quadra poliesportiva coberta com banheiro adaptado; pátio com palco adaptado; banheiro adaptado; banheiro infantil; parque infantil; cozinha; refeitório; despensa; almoxarifado; lavanderia; banheiro; e copa para funcionários. Além disso, a escola destacava-se por possuir acesso à internet, o que possibilitou a realização das atividades de modo *online*.

Santos e Capellini (2021), com o objetivo de verificar as condições da infraestrutura física das escolas da cidade participante do projeto, considerando os alunos público-alvo da Educação Especial, utilizaram um roteiro com 34 itens para observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar, divididos em cinco subitens (acesso de entrada, sala de aula, banheiro, refeitório e outros recursos). Os resultados demonstraram que a escola onde o presente estudo ocorreu foi avaliada com a segunda maior pontuação, sendo considerada uma das melhores escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade por possuir boa

infraestrutura física, devido ao acesso externo adequado, percurso livre de obstáculos, salas arejadas e iluminadas, diversidade de materiais e equipamentos, refeitório em bom estado de conservação e variedade de recursos escolares, como a oferta de atividades extraclasse aos alunos.

4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu analisar como os pais avaliavam o atendimento oferecido aos filhos e, em especial, àqueles com deficiências ou em processo de diagnóstico para Educação Especial, e qual a visão dos pais em relação a uma escola inclusiva.

De maneira geral, os resultados indicaram que a maioria dos pais avaliou o atendimento ofertado aos seus filhos como positivo, principalmente devido ao trabalho desenvolvido pelo professor, que demonstraram ser atentos, dedicados e sempre dispostos a responder as dúvidas que surgiam. Em contrapartida, muitos pais se sentiram impotentes para tecer avaliações sobre o ensino devido às novas obrigações de ensinar os próprios filhos ao mesmo tempo que trabalhavam e da falta de dados de comparação no que diz respeito à situação vivenciada.

Atinente a parceria da Educação Especial com a comum, os dados levantaram preocupações quanto a falta de conhecimentos dos pais, posto que metade dos participantes não responderam à questão no pré-teste e uma grande parcela (37,5%) continuaram a dizer saber pouco ou quase nada no pós-teste. Em relação à visão dos pais sobre a escola inclusiva, identificou-se a falta de conhecimento sobre o assunto e direcionados a uma perspectiva focada no próprio aluno com deficiência. Na comparação das categorias de respostas às questões do Index, observou-se piora na média de sete das oito categorias analisadas no pós-teste, com diferenças significativas nas categorias relacionamento professor-aluno e relação criança-escola e no escore total.

A participação dos pais de alunos com e sem deficiência foi um ponto forte deste estudo para a compreensão das perspectivas dos sujeitos e da identificação de prejuízos à aprendizagem não só aos alunos com deficiência. No entanto, este presente estudo não se encontra livre de limitações, dado que a pandemia impediu qualquer trabalho com os pais durante a consultoria e, ainda, dificultou a escolarização adequada dos alunos. Além disso, a

amostra foi estabelecida por conveniência com participantes de uma única escola e de uma única região do país, com a obtenção de baixa taxa de respondentes, não permitindo fazer generalizações dos resultados encontrados.

A falta da mediação da pesquisa na aplicação dos instrumentos também pode ter influenciado os resultados. Outra limitação, pode decorrer do fato de os pais responderem aos instrumentos com parte das perguntas dispostas em questões fechadas, guiando ao efeito de desejabilidade social, ou seja, a escolha da alternativa que parece ser mais aceita socialmente ou escolha da alternativa devido à dificuldade de interpretação da afirmativa avaliada. Opostamente, quando as perguntas foram por questões abertas, o retorno de resposta foi baixo, levando a considerar a inexistência de falta de informações dos pais sobre o assunto.

Portanto, se faz necessário ampliar os debates sobre a Educação Especial e inclusiva para a comunidade escolar, especialmente aos pais dos alunos sem deficiência, uma vez que eles constituem a maior parcela do grupo e terão influência sobre as atitudes e os comportamentos que seus filhos irão desenvolver. Acredita que o envolvimento dos pais como parceiros no processo educativo dos filhos colabora para a frequente comunicação com os professores, com a escola, melhoria dos hábitos de estudos, melhor desempenho acadêmico e valorização do contexto escolar. Nesse sentido, se faz importante a abertura desses atores nos espaços para contribuição com desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos mediante um trabalho colaborativo entre a família-escola.

Nos próximos estudos importará tentar equilibrar os grupos a serem inquiridos, pais de filhos com deficiência e sem deficiência, e com um número maior de participantes, de diferentes anos de escolarização, incluindo os professores e os próprios alunos como fontes de informação adicional para comparação das diferentes perspectivas e melhor compreensão desta realidade.

Sugere-se ainda que sejam delineadas intervenções diretas com os pais como forma de verificar se estas terão impacto no conhecimento adquirido sobre Educação Especial e inclusiva, bem como criar estratégias em conjunto que possam auxiliar os alunos. Contudo, acredita-se que o presente estudo contribuiu para ampliar os conhecimentos dos pais sobre o ensino oferecido aos seus filhos, como uma preocupação global a todos eles, principalmente relativo ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de escolarização, além de reiterar a falta de informação que são ofertadas a eles sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

4.4.REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. P.; PINTO, I. G.; FERRARI, L. Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: the role of personality variables and positive descriptions. **European Journal of Special Needs Education**, v. 34, n. 3, p. 369-382, 2018.
- ALMEIDA, A. P.; PACHECO, P. O envolvimento parental durante a pandemia covid-19: Percepções e crenças dos pais em Portugal. **Revista Colombiana de Educación**, n. 89, p. 9-32, 2023.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: Estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 55, p. 33-56, 2015.
- ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017.
- APRIYANTI, C. The parentes role in distance learning and obstacles during covid-19 outbreak. **Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar**, v. 7, n. 2, p. 68-83, 2020.
- BENITEZ, P. *et al.* Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. SANTOS, M. P.; ESTEVES, J. B. (Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, LaPEADE. (Trabalho original publicado em 2011), 2012.
- BORGES, L. **Família-escola**: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BORGES, L.; CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 202-217, 2021.
- BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 23, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 07/07/2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 15 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRITO, D. S. de L.; SILVA, A. M. da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019.

BURGOS, M. D. N. *et al.* Suporte familiar como possível preditor das estratégias e da motivação para aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e227267, p. 1-9, 2021.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021.

CARRINGTON, S.; BOURKE, R.; DHARAN, V. Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In: MACARTHUR, J.; CARRINGTON, S. (Eds.). **Teaching in Inclusive School Communities**. Australia: John Wiley & Sons, 2012. p. 341-366.

CARVALHO, C. B. *et al.* Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020.

CASTRO, J. M.; REGATIERI, M. **Interação Escola-Família**: Subsídios Para Práticas Escolares. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

DE BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 2, p. 165-181, 2010.

DIAS, P. C. *et al.* Atitudes dos pais em relação à inclusão: contributos de um estudo quantitativo. **Saber & Educar**, v. 12, n. 23, p. 112-121, 2017.

ECHEITA SARRIONANDIA, G.; SIMÓN, C. **The role of special education schools in the process towards more inclusive educational systems**: four international case studies: Newham (UK), New Brunswick (Canada), Italia y Portugal. Madrid: Ministerio de Educación

y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, 2021.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. DE C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FARIA, K. T. *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FERREIRA, P. T. Uma realidade das escolas particulares perante a pandemia da covid-19. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 38-40, 2020.

FREITAS, E. M. *et al.* Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 443-458, 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GARBE, A. *et al.* Parents' experiences with remote education during covid-19 school closures. **American Journal of Qualitative Research**, v. 4, n. 3, p. 45-65, 2020.

KUJAWA, D. R.; PATIAS, N. D. Concepções de professoras do ensino fundamental sobre fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem. **Interacções**, v. 16, n. 53, p. 97-121, 2020.

LIMA, C. R. M. de *et al.* Educação, socialização e tecnologia: o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19. **Asklepion: Informação em Saúde**, v. 2, n. 1, p. 183-197, 2022.

LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, e106662, p. 1-22, 2021.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 90, p. 21-30, 2013.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Edições 70, 2021.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 203-218, 2017.

MENINO-MENCIA, G. F. *et al.* Estudos desenvolvidos tendo como base o documento “index para a inclusão”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 319-336, 2019a.

MENINO-MENCIA, G. F. *et al.* Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-11, 2019b.

MOST, T.; INGBER, S. Effects of Exposure to Inclusion and Socioeconomic Status on Parental Attitudes Towards the Inclusion of Deaf and Hard of Hearing Children. **Deafness & Education International**, v. 18, n. 3, p. 124-133, 2016.

OKAMOTO, M. Y.; SANTOS, M. A. D.; EMIDIO, T. S. Fechamento das escolas durante a pandemia de covid-19: experiências maternas com filhos em idade escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e244702, p. 1-11, 2023.

OLIVEIRA, J. B. A. E.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

PASEKA, A.; SCHWAB, S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. **European Journal of Special Needs Education**, v. 35, n. 2, p. 254-272, 2020.

ROCHA, E. *et al.* Percepções dos docentes sobre inclusão na educação: um estudo no Norte, Centro e Sul de Portugal. **Fundação para a Ciência e a Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 127-148, 2021.

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 283-296, 2017.

SANTOS, R. A. dos; PEDRO, K. M. Desafios dos professores com o público-alvo da educação especial na pandemia da covid-19. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, p. 1-19, 2023.

SILVA, A. C. S.; POLETO, L. A formação do professor no contexto da educação inclusiva. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 34, p. 65-83, 2022.

SIMÓN, C. *et al.* Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, p. 2689-2702, 2022.

SIRA, N.; MAINE, E.; MCNEIL, S. Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 32-49, 2018.

SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, V. L. P. de. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 403-416, 2014.

SOSU, E. M.; RYDZEWSKA, E. "Are all beliefs equal?" investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. **Educational Studies**, v. 43, n. 5, p. 516-532, 2017.

THE WORLD BANK. **Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem**, 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 2, p. 207-214, 2017.

VLACHOU, A.; KARADIMOU, S.; KOUTSOGEOURGOU, E. Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. **Educational Research**, v. 58, n. 4, p. 384-399, 2016.

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A presente pesquisa analisou os efeitos da consultoria colaborativa baseada em Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), sobre a prática pedagógica de professores de Ensino Fundamental, no desempenho escolar, na motivação para aprender, de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência e a percepção de pais sobre o ensino oferecido aos seus filhos e sobre a escola inclusiva.

No Estudo 1 avaliou-se os efeitos de uma consultoria colaborativa baseada em DUA sobre as práticas pedagógicas de duas professoras de Ensino Fundamental I, que tinham alunos PAEE matriculados em suas turmas ou que estavam em processo de diagnóstico para a Educação Especial. Os dados foram coletados antes, durante e depois da intervenção. As professoras tinham, em média, 46 anos de idade, mais de 20 anos de atuação profissional e possuíam experiência em ensinar alunos com deficiência.

Como resultados verificou-se que a oferta de consultoria colaborativa contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, a partir da implementação dos princípios e diretrizes do DUA às aulas das professoras. Contudo, apesar de se mostrarem abertas a revisarem as suas práticas, aspectos divergentes entre as participantes foram observados no planejamento e execução das atividades, na elaboração dos materiais, na utilização de recursos e estratégias e nos meios de participação dos alunos.

Uma hipótese para essa diferenciação pode advir da formação em Educação Especial e inclusiva e maior experiência com as diferentes tipologias na deficiência, pois a professora Ana ao investir formação continuada constantes e conquistar uma vasta experiência com diversos alunos com deficiência, apresentou mais variabilidade de estratégias de ensino do que a professora Bela, que não exibia esse repertório. No entanto, com o progresso da consultoria colaborativa baseada no DUA, a professora Bela passou a desenvolver um maior rol de experiências.

Devido à falta de conhecimento das professoras sobre o DUA, as maiores dificuldades para implementá-lo ocorreram nas primeiras semanas aulas com gradativo engajamento das participantes. Por conseguinte, as observações desenvolvidas nas salas de aula, oportunizaram subsídios para ações reflexivas entre a pesquisadora e as professoras, que ampliaram a utilização das estratégias do DUA ao planejamento da aula de modo a atender ao maior número de alunos, potencializando as habilidades de cada uma das participantes para o ensino inclusivo.

O trabalho realizado teve impacto na avaliação das duas professoras que avaliaram a consultoria colaborativa de modo positivo para a aprendizagem de todos os alunos da turma e

não apenas dos alunos com deficiência. Os aspectos positivos deste estudo se relacionam a consultoria colaborativa baseada no DUA que paralelamente com as observações diretas, oportunizaram o mapeamento das dificuldades existentes de modo complementar, tanto na teoria como no contexto prático de suas turmas, buscando o desenvolvimento de alternativas em coletivo.

No que tange às limitações, é possível que a organização das turmas em coortes tenha se tornado um dificultador para o desenvolvimento de práticas pelos docentes que precisavam conhecer as características das turmas e adequar as estratégias de modo a contemplar a todos, semanalmente e alteradas durante os meses. Outro aspecto refere-se à inviabilidade da realização do trabalho articulado entre o professor da classe comum e de Educação Especial, devido ao não aceite para participação na pesquisa, corroborando com a ideia de um trabalho ainda segregado do AEE. Para novos estudos recomenda-se a realização de pesquisas em contexto normal, com a ampliação da amostra participante, articulando as ações do professor do ensino comum e da Educação Especial de modo a colaborar com os desafios vivenciados por esses docentes e ao mesmo tempo, contribuir com a oferta de formação continuada docente.

No Estudo 2 avaliou-se os efeitos de uma intervenção baseada em consultoria colaborativa no desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental e na motivação para aprender, incluindo os alunos PAEE. Participaram deste estudo 22 alunos de duas classes comuns do terceiro ano do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos. Os resultados indicaram que os alunos demonstram desempenho acadêmico superior após a intervenção em consultoria colaborativa com as professoras, apesar dos resultados divergentes entre os instrumentos. Essa diferença pode estar relacionada às suas habilidades avaliadas, em virtude de um ser do tipo padronizado (TDE) e outro de larga escala (APP), mas, que podem ser complementares ao se buscar compreender quais são as habilidades dos alunos precisam de maior atenção. No entanto, uma hipótese para o pior desempenho da APP, quando comparado ao TDE-II, pode consistir em que muitos alunos, devido a interrupção das aulas, não haviam desenvolvido as habilidades avaliadas pelo instrumento ou, ainda, apresentaram dificuldades em entender as orientações que deveriam ser lidas.

Em relação a motivação para aprender foram identificados aumento da mediana do pós-teste, porém sem significância estatística. Ambas as turmas demonstraram níveis um pouco abaixo da média para a motivação intrínseca, enquanto o 3º B apresentou melhor perfil motivacional extrínseco. Tais resultados parecem indicar que a consultoria colaborativa aliada ao DUA se mostrou ser uma alternativa para resultados satisfatórios sobre o desempenho acadêmico e a motivação para aprender.

Como pontos positivos deste estudo destaca-se que a utilização de instrumentos diferentes para avaliação dos alunos, possibilitando compreender melhor as habilidades de maiores dificuldades aos alunos. A utilização do Chromebook também pode ter sido outra variável de interesse para aprendizagem e a motivação dos alunos.

As limitações deste estudo referem-se a não utilização da redação da prova APP como critério para avaliação e da uniformização da leitura realizada pela professora da sala, visto que existiam alunos ainda não eram alfabetizados, impossibilitando predizer o real desempenho dos alunos já que esses demonstravam indícios dos prejuízos a aprendizagem.

No que refere a investigação da motivação para aprender, o formato da escala tipo *Likert*, pode ter dificultado a resposta dos estudantes por não estarem acostumados com este tipo de avaliação, além de que na hora de marcar no continuum das escalas, os estudantes podem interpretar de várias formas o sentido da frase e as opções de resposta. A utilização de outras de outras escalas e investigar o impacto de outros tipos de motivação, além da motivação intrínseca e extrínseca, tais como a compreensão da leitura, as estratégias de aprendizagem, o estilo motivacional do professor, o uso da tecnologia na prática pedagógica, entre outras, são indicados para estudos futuros.

No Estudo 3 pretendeu-se analisar como os pais avaliaram o atendimento oferecido aos filhos e, em especial, àqueles com deficiências ou em processo de diagnóstico para Educação Especial, e qual a visão dos pais em relação a uma escola inclusiva. Dos 26 pais e/ou responsáveis pelos alunos, um era pai de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro de aluno em processo de diagnóstico para Educação Especial. Os resultados indicaram que a maioria dos pais avaliou o atendimento ofertado aos seus filhos como ótimo/muito bom, apesar de se sentirem impotentes para tecer avaliações sobre o ensino durante a pandemia. Em relação à visão dos pais sobre a escola inclusiva, identificou-se a falta de conhecimento sobre o assunto e direcionados a uma perspectiva focada no próprio aluno com deficiência. Na comparação das categorias de respostas às questões do Index, observou-se piora na média de sete das oito categorias analisadas no pós-teste, com diferenças significativas nas categorias relacionamento professor-aluno e relação criança-escola e no escore total.

A participação dos pais de alunos com e sem deficiência foi um ponto forte deste estudo para a compreensão das perspectivas dos sujeitos e da identificação de prejuízos à aprendizagem não só aos alunos com deficiência. No entanto, o presente estudo não se encontra livre de limitações, em primeiro lugar, ressalta-se que a pandemia impediu qualquer trabalho com os pais durante a consultoria e, ainda, dificultou a escolarização adequada dos alunos. Além disso, a amostra foi estabelecida por conveniência com participantes de uma única escola

e de uma única região do país, com a obtenção de baixa taxa de respondentes, não permitindo fazer generalizações dos resultados encontrados.

A falta da mediação da pesquisa na aplicação dos instrumentos também pode ter influenciado os resultados. Outra limitação, pode decorrer do fato de os pais responderam a instrumentos com parte das perguntas dispostas em questões fechadas, guiando ao efeito de desejabilidade social, ou seja, a escolha da alternativa que parece ser mais aceita socialmente ou escolha da alternativa devido à dificuldade de interpretação da afirmativa avaliada. Opostamente, quando as perguntas foram por questões abertas, o retorno de resposta foi baixo, levando a considerar a inexistência de falta de informações dos pais sobre o assunto.

Nos próximos estudos importará tentar equilibrar os grupos a serem inquiridos, pais de filhos com deficiência e sem deficiência, e com um número maior de participantes, de diferentes anos de escolarização, incluindo os professores e os próprios alunos como fontes de informação adicional para comparação das diferentes perspectivas e melhor compreensão desta realidade. Sugere-se ainda que sejam delineadas intervenções diretas com os pais como forma de verificar se estas terão impacto no conhecimento adquirido sobre Educação Especial e inclusiva, bem como criar estratégias em conjunto que possam auxiliar os alunos.

É preciso mencionar ainda que a presente pesquisa utilizou o delineamento pré-experimental conferindo algum controle de variáveis, mas com menor rigor em relação ao delineamento quase-experimental. Entretanto, a participação de múltiplos métodos e informantes da comunidade escolar, tais como os professores, alunos, pais e/ou seus responsáveis, possibilitaram constituir subsídios para o entendimento dos fatores que podem dificultar a inclusão escolar, uma vez que as condições que cercam o processo de ensino-aprendizagem extrapolam o ambiente escolar, resultando, portanto, em três estudos complementares sobre os resultados da avaliação da intervenção para cada um dos grupos participantes.

No contexto geral, acredita-se que a composição das turmas em grupos menores proporcionou maior atenção individualizada, especialmente aos estudantes com dificuldades de ensino e aprendizagem, visto que número elevado de alunos em sala de aula é uma queixa recorrente dos professores que são desamparados e solitários no atendimento às necessidades variadas de seus alunos, tornando-se uma excelente oportunidade para a implementarem as estratégias do DUA as aulas com a adequação gradativa das características dos alunos de modo colaborativo.

O baixo número de participantes, especialmente dos alunos com deficiência e de seus pais e/ou responsáveis, pode haver impedido compreender se haviam outras necessidades a

serem consideradas por esses sujeitos. Além disso, a opção pela utilização da Avaliação da Aprendizagem em Processo (APP) direcionada a rede estadual de ensino, por não apresentar parâmetros psicométricos precisos para correção, demanda que os resultados desse instrumento sejam analisados com cautela.

Apesar das limitações apresentadas, a pesquisa exprimi resultados positivos da consultoria colaborativa baseada no DUA para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas aos docentes, mesmo que estes não tenham recebido conhecimento ou formação prévia sobre a utilização da estratégia. Defende-se que, a oferta de formação continuada às professoras que articule a teoria com a prática em sala de aula seja uma prioridade no contexto da Educação Inclusiva, que devem ocorrer de modo colaborativo entre o pesquisador e o professor de modo a gerar ações de reflexão e revisão de suas práticas, com apoio mútuo de ambos para o fortalecimento de um ensino inclusivo. Para tanto, uma nova reorganização dos espaços escolares deve ser realizada visando como o compromisso de todos para fortalecer o trabalho a ser realizado incluindo os diferentes membros do contexto escolar, tais como o professor da Educação Especial e os diferentes profissionais da saúde, como o psicólogo, que podem colaborar com a promoção de práticas exitosas junto ao sistema educacional inclusivo.

É necessário desmistificar a atenção exclusiva somente ao aluno PAEE, posto que as diferentes estratégias geram benefícios a toda a turma. Nesse sentido, as escolas devem ser amparadas de modo a oportunizar as condições humanas, estruturais e materiais, que podem constituir-se como um dificultador para a prática do professor que diariamente busca novas alternativas para ensinar, seja pelo pedido com antecedência de impressão de materiais, livros com atividades realizadas por alunos em anos anteriores ou a necessidade de o investir em seus próprios materiais para a sua aula. Neste estudo, a utilização do Chromebook só foi possível devido ao financiamento recebido pelo macroprojeto, o qual a tese faz parte, uma vez que, de modo geral, os recursos tecnológicos ainda são inexistentes nas escolas públicas do país.

Portanto, torna-se fundamental que o investimento nas escolas seja uma prioridade do governo, especialmente nas escolas que buscam se tornar inclusiva, pois é impossível equiparar condições de acesso sem recursos que atendam às necessidades de seus alunos.