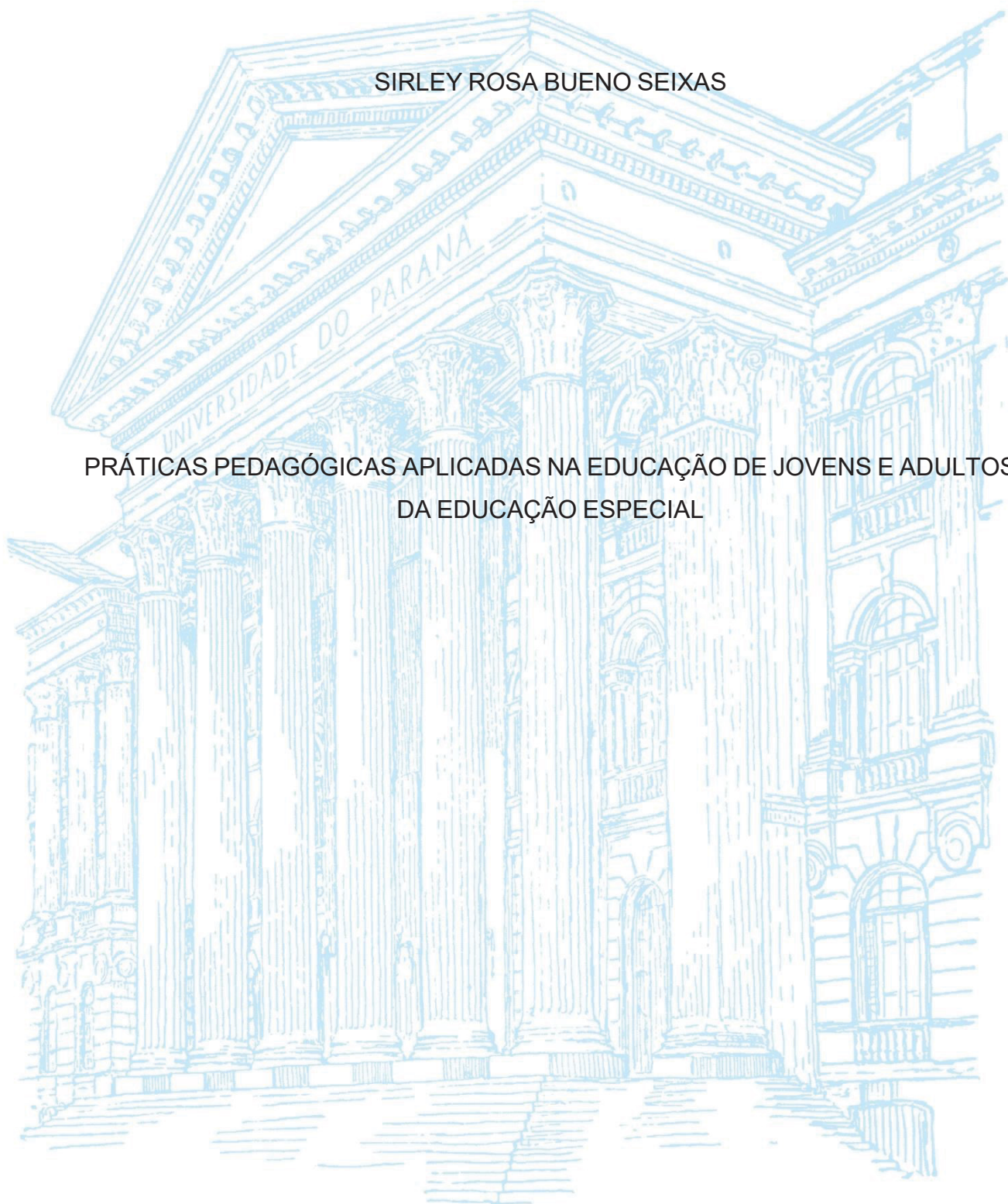


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIRLEY ROSA BUENO SEIXAS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



CURITIBA

2024

SIRLEY ROSA BUENO SEIXAS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Linha de Pesquisa Formação da Docência e Práticas Pedagógicas na Educação Básica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli Luz.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Seixas, Sirley Rosa Bueno.

Processos didáticos e Desenho Universal para a Aprendizagem :
caminhos possíveis na Educação Especial / Sirley Rosa Bueno Seixas –
Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Araci Asinelli Luz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Desenho
universal. 4. Educação de jovens e adultos. I. Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SIRLEY ROSA BUENO SEIXAS** intitulada: **Práticas pedagógicas aplicadas na educação de jovens e adultos da Educação Especial**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 00:36:42.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 12:53:34.0

CARLOS FERNANDO FRANÇA MOSQUERA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/02/2024 21:21:03.0

ANA MARIA SOEK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/02/2024 20:13:15.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/04/2024 09:59:59.0

ANDERSON ROGES TEIXEIRA GÓES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a Deus e aos estudantes com neurodiversidades

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus por ter guiado meus passos em todos os momentos da minha vida, concedendo-me discernimento e força para percorrer os caminhos com fé, amor, sabedoria, paz e saúde.

Expresso minha imensa gratidão à minha família, em especial ao meu esposo Lourival Seixas e às minhas filhas Andressa e Celia, minhas mentoras. Aos meus genros Robson e Cristiano. Aos meus amados netos Melissa, Manuela, Maitê, Gustavo e Heitor, agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência, compreensão e por estarem ao meu lado durante toda essa jornada! Ao meu Pai, José Bueno Filho, que deixou impresso em mim seu legado de persistência e muita garra, em tudo o que desejo. À minha Mãe, pela sua vitalidade e incentivo. Sou muito agradecida aos meus irmãos, Cidinei, Silmar, Cleusa, Vanderlei, Cristiano, Sandra, a seus cônjuges e filhos. Sou grata, também a todos os demais familiares por... (À tia Paulina Baraus e sua filha Mitie Ito, prova de carinho e cumplicidade a vida toda. Aos meus tios Lineu e Genoveva Seixas, à minha prima Maria Borges, uma fonte constante de amor e apoio, que também são inspiração em minha vida).

Expresso minha imensa gratidão à minha orientadora, professora Araci Asinelli da Luz, por ter acreditado em mim desde o momento da aprovação no mestrado, bem como por sua orientação, força e expertise ao longo do processo de pesquisa.

Agradeço a significativa contribuição acadêmica da Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano (CPP).

Agradeço aos conhecimentos e trocas com os membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Agradeço aos avaliadores que contribuíram com esta dissertação: à professora Ana Soek, Anderson Góes, Carlos Mosquera, Marcia Beiersdorff, Marlene D'Aroz, com considerações instrutivas e sábias.

Agradeço à minha cardiologista e amiga Daniele Coelho Pereira, pelo seu constante cuidado com minha saúde e amizade incentivadora.

Agradeço a todos os professores que contribuíram com o desenvolvimento do meu trabalho, pela atenção, sugestões e críticas construtivas que me fizeram tornar a pesquisadora de hoje.

Expresso minha gratidão aos colegas e amigos que compartilharam esta jornada comigo durante o mestrado, nas disciplinas, no grupo dos orientandos e nos grupos de estudos, Cyntia, Flávia, Lena, Janaína Zanon, Janaina, Juliana, Tiago, pelo apoio emocional, pelas discussões enriquecedoras e pelas colaborações ao longo desse período.

Minha gratidão às amigas que compartilharam esta jornada, pelo apoio emocional, pela amizade sincera, as orações constantes, ao longo dessa trajetória, vocês são minhas colunas incentivadoras: Ana Cristina, Bianca, Criciani, Deisy, Eliza, Elza, Elisabete, Eva, Gleiciane, Mari, Mirian, Melinda, Milca, Lucimeire, Luiza, Rosani, Suellei, Wânia a todas, pelo companheirismo e paciência pontual.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná por abrir as portas para a pesquisa acadêmica. Sou grata à educação pública, por financiar meus estudos e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela oportunidade de financiar a pesquisa no Brasil. O suporte fornecido foi de extrema importância e contribuiu expressivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao meu local de trabalho na Rede Municipal de Educação em Campo Largo e ao apoio de minhas colegas. Sou grata aos participantes da minha pesquisa, incluindo a escola, direção, coordenação, colaboradores e, especialmente, aos estudantes e familiares que produziram comigo as práticas pedagógicas a serem compartilhadas, o apoio e carinho foram inestimáveis, acreditando em minha pesquisa e abrindo as portas de sua sala de aula, uma colaboração valiosa.

Agradeço a mim mesma pela dedicação incansável, perseverança e comprometimento desde o início do meu mestrado. Minha paixão pela pesquisa e conclusão da minha dissertação, são motivos de profunda gratidão.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram para tornar este sonho realidade.

“Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar.
Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque
acompanham as idas e vindas de seu pensamento,
surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.”
(Freire, 1996, p. 96).

RESUMO

As normativas que discutem a inclusão, garantindo o acesso à escolarização sem distinção, inclusiva, dão espaço às neurodiversidades, com equidade e diferentes oportunidades de aprendizagens. Têm sido desafiadoras nas escolas básicas as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE), a efetivação desses direitos aos estudantes, professores e pesquisadores. É preciso ir além de documentos e pareceres e sentir-se pertencente ao ambiente escolar. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar práticas pedagógicas com abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na EJA da EE. Na fundamentação teórica e metodológica, buscamos compreender sob a perspectiva inclusiva, dos excluídos, egressos, os paradigmas da Integração da EE, que ocupam seu lugar de estudantes a partir de seus direitos segundo Werneck (1997); Freire (2020); (EF) Velasco (ano); Barbosa (2022); Bachmann (2020); Diório (2020); Tozato (2022) Arroyo (2017); possibilidades de inclusão na perspectiva da abordagem do Desenho Universal com Góes (2022); ABNT, (2020); Carletto; Cambiaghi (2007); possibilidades de inclusão na abordagem do DUA, com Sebastián-Heredero (2020); Prais (2020); Cast (2018); Zerbato; Mendes (2018) Stelfeld (2023)). Também foi realizada uma revisão sistemática (Costa; Zoltowski, 2014), com o propósito de compreendermos as publicações correlacionadas ao tema e tecermos relações com toda a pesquisa. Por meio do retorno e análise das publicações, evidenciamos que a utilização da abordagem do DUA no Brasil ainda é recente, principalmente na EJA da EE, justificando-se a relevância desta pesquisa. Para a metodologia, desenvolvemos pesquisa de abordagem qualitativa segundo (Lüdke; André, 2018), do tipo documental (Damiani et al. 2013), a partir de práticas pedagógicas, aplicadas a oito participantes, jovens e adultos, na faixa etária de 19 a 42 anos, de uma turma da EJA da EE, em uma escola da Rede Municipal do Estado do Paraná. Consideramos um recorte e aplicação de dez atividades práticas realizadas pela Professora Pesquisadora (PP). Para seleção das produções para as análises e embasamento teórico, optamos pela triangulação de dados: “objeto, sujeito e fenômeno” (Tuzzo; Braga, 2016, p. 13). Partimos da documentação das práticas pedagógicas, com diálogos e situações ocorridas no contato com os estudantes, permitindo afirmar até o momento em que um planejamento pautado em DUA possibilitou a ampliação de conhecimento acessível a todos os estudantes com neurodiversidades. Como resultado e conclusão verificamos que o planejamento pautado no DUA contribuiu para a interação e acessibilidade de diversos saberes, evidenciando a sua importância na EJA da EE. Foram percebidos resultados positivos relevantes, documentados nas práticas pedagógicas e visibilizados a partir da parceria da escola, estudantes e familiares, numa aprendizagem para toda a vida.

Palavras-chave: Educação especial; educação de jovens adultos; práticas pedagógicas; desenho universal; neurodiversidade e educação.

ABSTRACT

The ideals of inclusion, ensuring access to education without bias, and embracing neurodiversity underscore the importance of equity and varied learning opportunities. Yet, implementing these principles in Youth and Adult Education (YAE) and Special Education (SPED) within basic schools presents ongoing challenges for students, educators, and researchers. Beyond policies and opinions, cultivating a sense of belonging within the school environment is crucial. This research aims to scrutinize pedagogical practices using a Universal Design for Learning approach (UDL) in YAE and SPED. Building on an inclusive perspective, it draws on insights from diverse studies by Werneck (1997), Freire (2020), Velasco, Barbosa (2022), Bachmann (2020), Diório (2020), Tozato (2022), and Arroyo (2017), exploring inclusion from various angles. Additionally, works by Góes (2022), NORMS ABNT (2020), Carletto, Cambiaghi (2007), Sebastián-Heredero (2020), Prais (2020), Cast (2018), Zerbato, Mendes (2018), and Stelfeld (2023) delve into Universal Design and strategies for inclusion. Augmenting this theoretical foundation, a systematic review (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014) integrated relevant publications, offering a broader landscape for the research. The analysis revealed the nascent adoption of the DUA approach in Brazil, especially in YAE and SPED, underscoring the significance of this dissertation's investigation. In the methodology, a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) of the documentary type (DAMIANI et al., 2013) engaged young adults aged 19 to 42 in YAE and SPED classes within the Municipal System of Paraná. Through 32 class hours across numerous sessions and the application of 16 practical activities, data collection commenced. Employing triangulation of data – "object, subject, and phenomenon" (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 13) – observations, theoretical foundations, and produced content formed the basis of analysis. By documenting pedagogical practices and interactions with students, it became evident that DUA-based planning facilitated accessible knowledge for all, particularly benefiting those with neurodiversity. Consequently, the DUA approach significantly contributed to enhancing interaction and accessibility across diverse knowledge domains in YAE and SPED. Its role in achieving positive, relevant, and well-documented outcomes in pedagogical practices fosters a collaborative partnership among schools, students, and families in lifelong learning journeys.

Keywords: special education; young and adult education; pedagogical practices; universal design for learning.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL	29
FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL	31
FIGURA 3 – PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO DUA	37
FIGURA 4 – PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E PONTOS DE VERIFICAÇÃO DO DUA	39
FIGURA 5 – ETAPAS PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA	41
FIGURA 6 – FLUXOGRAMA DOS CINCO PASSOS PARA A FILTRAGEM DAS PRODUÇÕES ACADÊMICA.	44
FIGURA 7 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	68
FIGURA 8 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	69
FIGURA 9 – IMAGEM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	70
FIGURA 10 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	71
FIGURA 11 – FOTOS DO MONUMENTO TRABALHADO	73
FIGURA 12 – FOTO DO MAPA DO TRAJETO	73
FIGURA 13 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	74
FIGURA 14 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	75
FIGURA 15 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
FIGURA 16 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	77
FIGURA 17 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	78
FIGURA 18 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	78
FIGURA 19 – FOTOS ESTUDANTES E PROFESSORA DESVELANDO SUAS AUTOBIOGRAFIAS	80
FIGURA 20 – LOGO CRIADO PARA O PROJETO ADAPTADO	82

FIGURA 21 – FOTO DO JARDIM NA CASA DE UM DOS ESTUDANTES	83
FIGURA 22 – FOTO DE ESTUDANTE MONTANDO LEGO	84
FIGURA 23 – FOTO DA ATIVIDADES DE CAMINHADA	85
FIGURA 24 – FOTO DE JOGOS CRIADOS/ADAPTADOS	86
FIGURA 25 – FOTO DO JOGO DE BOLICHE ADAPTADO PELO ESTUDANTE	87
FIGURA 26 – FOTO DE ATIVIDADES ADAPTADAS	89
FIGURA 27 – FOTO DA PROFESSORA E ESTUDANTE DURANTE AS AULAS REMOTAS	90
FIGURA 28 – FOTO DOS ESTUDANTES REALIZANDO O AUTO ABRAÇO	90
FIGURA 29 – FOTO DE ESTUDANTES COM AS ATIVIDADES	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE SCIELO	45
QUADRO 2 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE PERIÓDICOS DA CAPES	46
QUADRO 3 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE CTD-CAPES	48
QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE BDTD	50
QUADRO 5 – QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS	52
QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	66
QUADRO 7 – LETRA DA MÚSICA AS MOCINHAS DA CIDADE	72
TABELA 1 – QUANTITATIVO DAS PESQUISAS	51

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CF	Constituição Federal
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
JSTOR	<i>Journal Storage</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAI	Plano de Atendimento Individual
PDT	Plano Docente de Trabalho
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PP	Professor Pesquisador
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa de Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 MEMORIAL DA TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA DA PROFESSORA PESQUISADORA (PP).....	18
1.2 OBJETIVOS	20
1.2.1 Objetivo geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DOCENTE NA EJA DA EE23	
2.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	28
2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	34
2.5 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	35
2.6 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	40
2.6.1 Etapa 1: Delimitação da questão a ser pesquisada	42
2.6.2 Etapa 2: Escolha das fontes de dados	42
2.6.3 Etapa 3: Eleição das palavras-chave para as buscas	43
2.6.4 Etapa 4: Busca e armazenamentos dos resultados	433
2.6.5 Etapa 5: Seleção de artigos	45
2.6.6 Etapa 6: Extração dos dados dos artigos selecionados	51
2.6.7 Etapa 7: Avaliação dos artigos	54
2.6.8 Etapa 8: Síntese e interpretação dos dados.....	588
3 METODOLOGIA DE PROJETOS NA EJA DA EE	62
3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	62
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	633
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	644
3.3.1 Propostas de aprendizagem desenvolvidas	655
3.3.2 O esperar por meio das ações pedagógicas	69
3.4 A COLHEITA DO PLANTIO AFETIVO, A BONITEZA, O EXEMPLO	744
4 CONTRIBUIÇÕES DO DUA PARA A BELEZA DA APRENDIZAGEM	81
5 CONCLUSÃO	975

5.1 CAMINHOS ALCANÇADOS NA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA	97
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 1 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE <i>HOME OFFICE</i>	109

1 INTRODUÇÃO

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos o perfil acadêmico e profissional da pesquisadora. Por ser a minha trajetória de Professora Pesquisadora (PP), pressupomos que se possa pensar a minha história e repensar a prática pedagógica de forma crítica, buscando a aproximação entre o conhecimento científico e a vida prática cotidiana, sendo, portanto, este texto redigido em primeira pessoa do singular, assim como as análises dos planejamentos considerados para essa pesquisa que foram desenvolvidos e documentados pela pesquisadora. Os demais capítulos e seções desta dissertação serão redigidos em primeira pessoa do plural, por considerar um trabalho colaborativo entre orientanda e orientadora.

Em seguida, descrevemos a temática da pesquisa e a escolha do tema “Processos Didáticos e Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos possíveis na Educação Especial”. Seguimos com a apresentação do contexto da pesquisa, além dos objetivos, justificativa e estrutura da dissertação.

1.1 MEMORIAL DA TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA DA PROFESSORA PESQUISADORA (PP)

Este memorial reflete a jornada que moldou a minha trajetória com base em experiências formativas, abrangendo aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos. Sou a primogênita de uma família de quatro filhos e desde a infância sonhei ser professora. A semente desse desejo foi plantada durante as brincadeiras em que as crianças se reuniam para ensinar e aprender. Eu também tive o privilégio de ser orientada por uma professora do terceiro ano do ensino fundamental que não apenas ensinava na sala de aula, mas, também, ouvia suas aulas individualmente, demonstrando empatia e sensibilidade. Essa influência perdurou ao longo de meus 28 anos de carreira no magistério, onde partilhar é um princípio fundamental.

A minha carreira profissional começou em 1996 como alfabetizadora na rede pública estadual, e, no mesmo ano, fui aprovada em um concurso como alfabetizadora num município do Paraná. Minha jornada se direcionou para a Educação Especial quando cursei Estudos Adicionais em Deficiência Mental, desenvolvendo habilidades para esse campo. Tornei-me, então, professora de Classe Especial. Nessa trajetória, sempre considerei meus alunos como potenciais aprendizes e assim, com o intuito de

valorizar e incentivar suas aprendizagens, intitulei a turma como "Classe dos Guerreiros". No ano 2000, ingressei na Sala de Recursos Multifuncionais, onde trabalhei com estudantes com diversas dificuldades de aprendizagem, deficiências e síndromes. Assim, não apenas ensinei, mas também colaborei com os pais, responsáveis e comunidade.

Em 2007, sofri um Acidente Vascular Cerebral (AVC), o que me fez vivenciar temporariamente sob a perspectiva de uma pessoa com deficiência. Minha recuperação foi completa e isso me levou a compreender a importância do meu papel como educadora, fato que me impulsionou para o aprimoramento da minha carreira.

Em 2010, iniciei o Projeto "Biblioteca Viva", que envolvia a contação de histórias com professores caracterizados como personagens. O projeto foi desenvolvido inicialmente em uma Escola Municipal de Campo Largo, e, posteriormente, expandido para outras escolas do município. Em 2011, assumi a função de diretora interina de uma escola e fui convidada a atuar como coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. Nesse cargo, promovi diálogos e incentivei a autonomia de pessoas com deficiência e suas famílias, além de lidar com a transição de escolas especiais para escolas básicas na modalidade de Educação Especial, conforme a Declaração de Salamanca de 1994.

Tive experiências de atendimento domiciliar a estudantes com neurodiversidades, em iminência de morte, proporcionando continuidade aos seus estudos em questões específicas. Todas essas experiências foram enriquecedoras e proporcionaram grandes aprendizados.

Após minha passagem pela Coordenação da Educação Especial, ingressei em uma escola na modalidade de Educação Especial. Nela implementei a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), adaptando as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes, explorando os cinco sentidos e desenvolvendo concursos de desenhos e outros projetos que envolveram a comunidade local.

Nos anos de 2020 e 2021, quando a pandemia da COVID-19 impactou a educação, concentrei-me em projetos que envolviam o contexto familiar dos estudantes e aderi ao Currículo Funcional. Desenvolvi, então, projetos como "Ler e Pensar em Meu Lar" e "Verde Vida", que promoveram a participação das famílias e da comunidade, colaborando para a autonomia e a autoestima dos estudantes.

Concluo meu memorial com a questão norteadora desta pesquisa: Como a abordagem do DUA pode contribuir com as práticas pedagógicas aplicadas na EJA na EE? Minha trajetória acadêmica e profissional tem sido dedicada a buscar respostas para essa indagação, e, no presente momento, no mestrado.

1.2 OBJETIVOS

Neste sentido a dissertação terá como seus objetivos o foco nas práticas pedagógicas, com uma abordagem no DUA voltado a Jovens Adultos com deficiência neurodiversidades no período da pandemia da COVID 19 (2020 e 2021).

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar práticas pedagógicas com abordagem do DUA às pessoas jovens adultas com neurodiversidades.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Evidenciar os princípios do Desenho Universal.
- Destacar as habilidades e conhecimentos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Escolas de Educação Especial desenvolvidas em projetos que envolvem o DUA.
- Descrever as práticas pedagógicas aplicadas na EJA da EE durante a pandemia.
- Evidenciar aspectos do DUA nas práticas pedagógicas na EJA da EE.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho científico surge como resposta às necessidades de estudantes de EJA na EE e suas famílias, que desempenharam um papel essencial na elaboração dessa trajetória. Reconhece-se a dedicação e a colaboração intensa das famílias envolvidas que emergiram durante a implementação das aulas remotas, uma abordagem desconhecida para todas as pessoas, tanto para os professores quanto para estudantes. A transição imposta pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021 impulsionou a busca por fundamentos acadêmicos para documentar e

compartilhar práticas eficazes no âmbito da educação, no modelo remoto emergencial. As regras do distanciamento social desafiaram a educação que adotou o ensino remoto emergencial (ERE) como alternativa (temporária) para manter a escola funcionando diante do contexto de excepcionalidade (Rosa, 2022). Eu, enquanto professora, fui inserida neste processo desafiador.

Como necessário e indispensável, o ensino remoto emergencial (ERE), configurou-se numa possibilidade de ensino coletivo e colaborativo, com a presença intensa dos docentes, estudantes e famílias. Do ponto de vista acadêmico, integrando os conhecimentos de diversos autores, fortalecendo as práticas pedagógicas e delineando caminhos viáveis e práticos. Tais caminhos capacitam os professores a enfrentarem os desafios da Educação Especial no contexto da EJA no Paraná e ampliam a compreensão dos saberes, estendendo-se para além das quatro paredes da sala de aula, abrangendo a vida dos estudantes e suas interações sociais.

A pesquisa de mestrado em questão reflete minha empatia enquanto pesquisadora, que tracei meu próprio percurso de aprendizado, enfrentando desafios e superando obstáculos, com vistas a registrar a experiência desse período de ensino e aprendizado de modo remoto, que foi abruptamente instaurado devido ao isolamento domiciliar necessário para conter a disseminação do vírus da COVID-19. Desta forma, em consonância com as orientações recebidas de minha orientadora, delimitaram-se os percursos desta investigação a partir das práticas realizadas naquele momento ímpar.

Diante do contexto apresentado e da organização de todo o processo didático desenvolvido para esta pesquisa, que se justifica por sua relevância social e por evidenciar os processos didáticos nas aulas na EJA da EE. Investigamos a partir da abordagem do DUA, que se revela como uma forma de favorecer a amplitude acadêmica para a plenitude da vida, minimizando barreiras enfrentadas por professores e estudantes que têm dilemas, tanto no processo educativo quanto na inclusão.

Fica, então, o convite a você para trilhar conosco o passo a passo da construção desses caminhos!

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro destinado à introdução, apresentando o perfil acadêmico e profissional da pesquisadora, seguido dos objetivos de pesquisa, contextualização e justificativa.

No segundo capítulo, a revisão de literatura contempla os marcos históricos e legais da educação especial e inclusiva a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, em subseções abordando da educação especial à educação inclusiva, do DU ao DUA, a revisão sistemática integrativa da literatura e os dados encontrados nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para um levantamento das pesquisas e trabalhos realizados no âmbito nacional, embasando e dialogando com o objeto desta pesquisa.

No terceiro capítulo, contemplamos os encaminhamentos metodológicos e a caracterização dos estudantes considerados na pesquisa, realizada em uma escola municipal de Educação Básica do Campo, da região metropolitana de Curitiba, numa turma de EJA da EE, turma correspondendo ao EF, como também, delimitamos os instrumentos da coleta de dados e a aplicação detalhada do desenvolvimento das práticas pedagógicas na abordagem do DUA.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e análises da pesquisa e dos dados obtidos durante todo o processo didático desenvolvido e registrado por meio da documentação pedagógica.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa, a partir dos dados coletados, retornamos aos objetivos e à problematização apresentados no início deste texto. Por fim, relacionamos as referências e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, temos por objetivo evidenciar os principais marcos teóricos ocorridos ao longo da história do Brasil em relação à educação especial e inclusiva, a partir da Constituição Federal de 1988. Cabe mencionarmos que a intenção é contextualizar de forma sintetizada, com base em leituras de documentos oficiais, legislações, decretos, pareceres, livros e artigos que embasam o tema. Sendo assim, contemplamos na sequência a apresentação dos documentos e legislações que fundamentam e delineiam o percurso educativo para esse público da EJA da EE.

2.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DOCENTE NA EJA DA EE

A Constituição Federal de 1988, como lei soberana que organiza as demais leis no Brasil, determina a Educação Especial, prevista no artigo 208:

A Constituição Federal estabelece o direito das “pessoas com necessidades especiais” receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular. como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade. (Brasil, 1988, p. 123).

Assim designada, propiciando o direito de igualdade a pessoas com neurodiversidades, em todos os ambientes, oportunizando a inclusão e o desfrutar de todos os direitos e deveres de cidadãos. No ano de 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a seguinte referência sobre a EE: Art. 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (Brasil, 1996).

Os principais marcos teóricos ocorridos ao longo da história do Brasil em relação à educação especial e inclusiva, a partir da Constituição Federal de 1988, lei brasileira, sancionada nesta data, caracterizando marcos deliberativos e fundantes a toda Educação, em todas as instâncias, modalidades, direcionamentos aos estudantes, corpo docente, comunidade escolar, trazendo princípios intencionais que

normatizam o ensino. Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na organização do Trabalho Pedagógico, foram utilizados demais materiais provenientes da própria prática docente, como: Livro de Registro de Classe Online (LRCO); Projeto Político-pedagógico; Proposta Pedagógica Curricular; Regimento Escolar; Ficha de acompanhamento do *home office*, bem como relatórios quinzenais, mensal e semestral. Desta forma, cada um dos documentos citados tinha funções importantes e necessárias para o encaminhamento das ações educativas no ambiente escolar que, naquele momento, aconteciam de forma remota.

O Livro Registro de Classe Online (LRCO), foi instituído pela Resolução n.º 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro *on-line* de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes. Tem como função acessar Planos de Aulas com as aprendizagens essenciais a serem retomadas e aprofundadas em 2021. O LRCO está organizado de acordo com o Currículo e tem como função registrar de forma *on-line* tanto a presença quanto os conteúdos trabalhados.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve conter, necessariamente, as seguintes partes: identificação, diagnóstico do estabelecimento de ensino (marco situacional), princípios didático-pedagógicos (marco conceitual) e planejamento das ações da escola (marco operacional). A Proposta Pedagógica Curricular é de responsabilidade de cada instituição escolar e por ela organizada de acordo com o Regimento Escolar, o qual apresenta em seus artigos:

XXII. articular processos de integração da escola com a comunidade; XXIII. solicitar a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte o XXIV. participar, com a equipe pedagógica, da análise e definição de projetos a serem inseridos no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, juntamente com a comunidade escolar; XXV. cooperar com o cumprimento das orientações técnicas de vigilância sanitária e epidemiológica; XXVI. disponibilizar espaço físico adequado quando da oferta de serviços e Apoios Pedagógicos Especializados, nas diferentes áreas da Educação Especial; XXVII. assegurar a realização do processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino; XXIX. manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, com alunos, pais e com os demais segmentos da comunidade escolar; XXX. assegurar o cumprimento dos programas mantidos e implantados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – FNDE; XXXI. cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar. (Paraná, 2016).

A Proposta Pedagógica está baseada na Educação Fundamental do município, onde está localizada a escola, a EJA da EE. Apresentando peculiar dedicação por parte docente, com conhecimento de articulação, tessitura, aderência,

resiliência, para planejamento e execução fidedigna, aos estudantes e suas neurodiversidades. A ficha de acompanhamento do *home office* foi mais uma viabilidade do registro das aulas remotas em caráter emergencial, devido à pandemia da COVID-19, o qual mostrava diariamente o resumo das aulas em exercício. (ANEXO 1). Os documentos foram acrescentados durante a pandemia, aos demais aportes que se fizeram necessários ao drástico momento. São registros documentais, que se referem à vida escolar dos estudantes. Sendo assim, o estado indica em seu artigo 8º, inciso VIII, parágrafo 1º, que “os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação [...]”. (Paraná, 2017, p. 2). Mediante tais documentos vigentes, afirmamos, em consonância com Werneck: “Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas - e isto é o suficiente - cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser.” (Werneck, 1996, p. 26). Assim, todas as pessoas com neurodiversidades irão desfrutar de seus direitos e cumprir com seus deveres como pessoas. Todos juntos somos cidadãos responsáveis pelas possibilidades de encaminhamento acerca das legislações vigentes que devem contemplar uma abordagem teórica e conceitual na perspectiva interdisciplinar a partir das disciplinas que lhe são afins, articulada ao objeto de estudo e a rigor de seus referenciais teórico-conceituais. (Paraná, 2018). Ressaltamos o convite de Paulo Freire (2020), para que sigamos consolidando e contribuindo com os procedimentos de afirmação dos educandos como participantes dos processos de humanização. Além disso, esse reaprender ajuda a elaborar propostas de cursos em que sejam consideradas as resistências históricas de trabalhadores do campo e da cidade que, em coletivo, pensem a sua emancipação. Tal emancipação está articulada ao fim da exploração que sofrem no trabalho, da desapropriação de suas terras e de suas casas, da invasão de seus territórios por estradas que se juntam e se misturam para alcançar outras matrizes pedagógicas e outros paradigmas formadores que reeduem o pensamento.

Para tal, é fundante que os processos de produção, de seleção, de ocultação dos conhecimentos curriculares sejam assimilados pelos jovens e adultos, a fim de que possam disputar autorias de conhecimento e trazer para os currículos os saberes que remetem a resistências coletivas. E que se possibilite inventar formas de intervir e de alterar a vida cotidiana de maneira a torná-la justa e digna, compreendendo seus saberes como saberes sociais válidos, de formação humana, produzidos por sujeitos

de culturas, de diversidades, de memórias coletivas, de valores, de identidades e populares. Com a analogia do livro “Passageiros da Noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa” (Arroyo, 2017), da viagem de ônibus realizada por trabalhadores, depois de horas e horas de trabalho ou da busca por ele. A obra examina aqueles que, antes de chegarem a suas casas para o merecido descanso, apostam na parada na escola em busca de algo que lhes permita uma vida justa. Durante todo o percurso da leitura, deparamo-nos com concepções caras à educação libertadora como direito, que contribui para o conhecimento de outros direitos garantidores da vida justa, talhada em processos de humanização.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essas finalidades somente são atingidas quando a escola assume o seu papel de instância socializadora do conhecimento. Neste sentido, o currículo se destaca como elemento fundamental, pois é marcado por uma intencionalidade ao definir o papel da escola. Além disso, leva a reconhecer quem são os sujeitos do espaço escolar, quais elementos da cultura serão objeto de ensino como conhecimentos escolares, como esses conhecimentos serão organizados no trabalho em sala de aula, quais pressupostos teóricos nortearão o processo de ensino e aprendizagem etc.

Dada a diversidade do conhecimento a ser socializado na escola, não é possível engessar o processo ensino-aprendizagem por meio de um receituário comum a todas as disciplinas curriculares. Deste modo, entendemos que o currículo deve ser visto numa perspectiva ampliada, não podendo ser limitado à seleção de conteúdos escolares com pouca ou nenhuma vinculação com a realidade concreta dos estudantes. (Paraná, 2018).

Quando se fala em Educação Especial, e no percurso que se deu até chegar a Educação Inclusiva, é indispensável considerarmos que não é apenas uma mudança de terminologia, mas sobretudo de concepção, de metodologia e de respeito e atenção a todas as pessoas.

2.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como paradigma histórico da Educação Especial, temos a partir da década de 1990, os documentos oficiais passam a referenciar-se pelos acordos pautados nas conferências internacionais balizando a educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Temos como princípio, que a Educação é um direito de todos. Em 1990, a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência - CORDE elaborou um documento intitulado Proposta do Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria nº 6 de 22 de agosto de 1990, no qual pode-se ler que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Brasil, 1990).

É a partir de 1990 que se tem caminhado para a construção de uma sociedade mais justa na busca pela inclusão em múltiplos ambientes, tais como: estabelecimentos de ensino, mídia, serviços públicos e recursos disponíveis (*software* de acessibilidade; ampliadores de telas, intérprete de Libras, materiais impressos ampliados, mobiliário adaptado). Dentre os eventos de direcionamentos internacionais podem ser destacados: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994). O grande marco da perspectiva inclusiva é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), porque dela emanou a Declaração de Salamanca, nas duas últimas décadas, a tendência da política social foi fomentar a integração e a participação na luta contra a exclusão. O conceito inclusão se explicitará na Declaração de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, elaborada a partir da Declaração Final da Conferência da UNESCO, subscrita por 95 países, representou um grande avanço, um passo decisivo para a educação inclusiva. A inclusão e a participação são partes essenciais da dignidade humana, do gozo e do direito ao exercício da cidadania. (Gehrke, 2016)

Nesta pesquisa, aplicamos o conceito de educação inclusiva, na perspectiva de não apenas matricular os estudantes na EJA da EE, e sim, tecer procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem, através do DUA nas práticas

pedagógicas. Igualmente, (Beyer, 2008, p. 78) segue referiu-se a esta direção ao assinalar que é um equívoco “simplesmente importar a Educação Especial para a educação Inclusiva sem revisões teórico- instrumentais [...] também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”, daí a necessidade de a Universidade manter linhas de ações com foco para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuidade. A EJA se delineou para atender um público que possivelmente ficaria fora da escola e, portanto, alheio a muitas ações sociais. Assim, apresentamos na sequência uma breve linha do tempo que configurou a EJA na educação brasileira.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A modalidade da Educação EJA dialoga com Paulo Freire (Freire, 2020, p. 25) tecendo possibilidades, informando: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Trata-se de estudantes que exauriram suas idades cronológicas de estudo regular, porém, podem ter acesso ao ensino e aprendizagem ofertados na modalidade EJA e assim, formar-se, e reformar-se, revelando em contextos diferentes, uma construção social de deveres e direitos, desvelando saberes populares, numa dualidade, prática e teórica, acrescentando os saberes acadêmicos, construindo uma *práxis*, de viés pedagógico, em ambiguidade entre prática e teoria. A reforma transitada em fazer ajustes não perder o que tem, mas somar e ser somado à bagagem de cada um. (Freire, 2020).

O processo histórico e inacabado, contempla ensinar e aprender, continuamente, em autêntica bivalência. No papel fundamental do professor cabe estar ciente e pronto a ensinar e aprender constantemente, superando resistências, desvelando as características peculiares da EJA. Esse aprendizado aprimora, capacita, de forma que se estende aos conhecimentos para a vida, numa troca de possibilidades e saberes. No papel do estudante, a disposição em retomar os estudos e construir e reconstruir saberes. A EJA se constituiu de uma sequência histórica de valores políticos educacionais, com avanços bravios, democraticamente superados. Segue, abaixo, a linha histórica da EJA.

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL

Ano	Descrição
Brasil Colônia (1822 – 1930)	Catequização dos Indígenas pelos Jesuítas
Brasil Império (1822-1889)	Lei Saraiva (18881) Analfabetos não tinham direito ao voto
Brasil República 1889 – até hoje)	Decreto nº 7566/1909 Escola de aprendizes para o ensino profissional
1915	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
Década de 1920	Surgimento dos ideais da Escola Nova
1934	Criação do Plano Nacional de Educação
1938	Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)
1942	Fundo Nacional do Ensino Primário
Década de 1960	Educação Conscientizadora proposta por Paulo Freire
1964	Exílio de Paulo Freire (golpe militar) alfabetização passa a ser assistencialista e conservadora
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
Década de 1970	Lei 5692/1971 – (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus)
Década de 1980	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) Fundação Educar

FONTE: Elaborado por Seixas a partir de Marcante (2023)

A linha do tempo da EJA inicia-se com o marco histórico do Brasil Colônia de 1822 a 1930, pautada na catequização pelos jesuítas, marcada pela chegada da liderança do padre Manoel de Nóbrega e José de Anchieta, cujo governo estava sob o comando de Tomé de Souza, com a intenção de converter ao cristianismo os indígenas e a todos os que aqui estavam. Assim, sem conhecer, ouvir e tampouco respeitar a cultura de quem aqui já estava, apresentavam uma educação única, monopolizada. Segundo Saviani (2010, p 36 - 37), os indígenas que aqui habitavam tinham uma educação para todos. A transmissão de conhecimentos se dava de forma direta na vida cotidiana. Os portugueses jesuítas que aqui chegaram trouxeram a escola elementar brasileira.

No Brasil Império de 1822 a 1889, predominava a monarquia com reis e imperadores, foi uma época de muitas transformações, com influências devido às guerras e revoluções, avançava o capitalismo pelo mundo. No Brasil eram criadas as primeiras escolas e seus segmentos,

aponta como especificidade da educação escolar a "transmissão-assimilação do saber sistematizado", que é "a atividade nuclear da escola". Quer dizer: ao se falar em educação, a preocupação com o ensinar e o aprender sobre o saber sistematizado deve se fazer presente e se constituir no cerne de uma prática pedagógica compromissada - politicamente - com a socialização (ampla) do conhecimento escola. (Saviani, 2003, p. 15):

A EJA era de interesse de alguns que visavam ao saber educacional, disciplinar, intelectual e ao saber político, sectário, dogmático, tecendo um cunho político o qual sempre caminhou paralelo à educação. Não se trata de partidos políticos, porém de saber educacional, disciplinar, intelectual, o saber político, sectário, dogmático, para decisões educacionais que delimitam o tempo, a história social, marcando inovações e retrocessos, alguém precisava saber mais para liderar. Nesse período, a EJA era considerada para atender alguma necessidade do país. No império eram poucas as instituições de ensino.

De 1889 até hoje, o Brasil deixa de ser império passando à república, as mudanças foram progressivas, no sentido de pluralidade cultural, de busca da autonomia, de democratização do ensino para todos. E Freire foi um dos precursores dessa urgente mudança que segue até a atualidade. Em consonância a muitas medidas políticas, a educação também teve avanços, conquistas e mudanças:

a década de 20, há uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em 1929, a política brasileira se encontrava num "vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo". Junto a essa mudança econômica começa-se a mudar algumas coisas no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais. (Strelhow, 2012, p. 4).

Surgem movimentos educacionais de busca, enfrentamentos, autonomia, num contexto de avanços políticos sociais educacionais, de uma educação para todos, na inclusão da EJA, em oportunizar, a matrícula e permanência de todos os estudantes, numa conquista de direitos e cidadania, já marcavam as ações de Freire. Em 1934, as mudanças seguiram com novas conquistas, como: ideia de um plano nacional de educação, expressa no art. 150 da Constituição de 1934, e a oferta do ensino primário integral obrigatório e gratuito a adultos, numa visibilidade a pessoas exclusas. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), que trouxe um avanço para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudarem na

idade adequada, surge o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que na década de 1940, foi ganhando força e se expandiu. Em 1942, foi estabelecido 25% dos recursos para o Ensino Supletivo para o público adulto. Segundo Strelhow (2012), a década de 1960 foi marcada por estratégias de ampliação de bases eleitorais e de sustentação política e das reformas, somando experiências sobre a alfabetização, por meio a educação popular de Freire. Nesse período, muitas experiências passaram a se somar à alfabetização por meio da cultura popular, ligadas ao movimento que Paulo Freire propôs. Em 1964, o Golpe Militar influenciou os programas de alfabetização que vinham se expandindo pelo país, foram severamente reprimidos, reduzidos a programas assistencialistas e conservadores, os demais programas eram ameaças para o Estado, assim permanecendo até meado de março de 1985.

[...] por fim, em 1967, o Governo assumiu o controle da atividade lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação pelo regime militar, o qual estabeleceu uma campanha massiva de alfabetização, em resposta aos anseios do sistema produtivo vigente e desenvolvimento tecnológico da época. (Boucherville, 2013, p. 13).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um movimento muito importante na Educação de Jovens e Adultos, auxiliando muitas pessoas em suas vidas acadêmicas, profissionais e sociais. Na sequência, em 1970, ocorreu no Brasil a reforma do ensino de 1º e 2º graus, todos atos importantíssimos na educação, que foram construindo as plataformas de ensino.

Em 1985, aconteceu a criação da Fundação Educar, foi a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, Decreto n. 91.980, de 25 de novembro e vinculado ao Ministério da Educação. Esta herdou todo o patrimônio material e intelectual do MOBRAL (Brasil, 1985, p. 01) e veio a substituí-lo quando, na gestão do presidente Sarney, foi constituída para continuidade dos processos de alfabetização, de forma regionalizada, onde os estados, Distrito Federal e municípios encaminhavam as demandas para a fundação, tornando o sistema menos centralizado. (Souza Junior, 2012, p. 51), essa fundação teve seus efeitos até 1990.

FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL

1988	Constituição Federal garante ensino básico e gratuito para jovens e adultos
1996	Lei nº 9394/1996 (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN)

Década de 2000	Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo; lançamento do Programa Brasil Alfabetizado PROJOVEM)
2010	Resolução 3/2010 (Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos)
2003 a 2012	Década da Alfabetização (UNESCO)
2019	Plano Nacional de Alfabetização
2021	Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos à PNA e à BNCC

Fonte: Elaborado por Seixas a partir de Marcante (2023)

Foi na Constituição Federal de 1988 que tivemos a garantia dos encaminhamentos e então a gratuidade ao ensino para jovens e adultos. (Brasil, 1988). Em 1990 foi criado, pelo Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, a comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Foi criado para financiar iniciativas públicas ou privadas de ensino, pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes, contudo teve apenas um ano de duração e não atingiu os objetivos esperados (Aguiar, 1993). No ano de 1996, foi estabelecida a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualmente em vigor e que trouxe várias alterações e inserções ao seu texto original. A LDB garante, em seu Art. 4, inciso VII:

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” e no Art. 24 § 2º estabelece que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. (Brasil, 1996).

A LDB também estabelece que o Poder Público deve viabilizar e estimular a permanência do trabalhador na escola, com ações integradas e específicas para a modalidade. A Lei nº 11.741, de 2008, inclusa na LDB, ainda destaca que a EJA:

deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Foi a partir da LDB que a EJA se tornou política de Estado, dando suporte que o aluno melhore suas condições de trabalho e qualidade de vida, já que, deixará de ter a qualidade de “iletrado”. (Brasil, 2017).

Essas prerrogativas eram uma conquista dos estudantes da EJA, aliada à sua profissão. Hoje sabemos que é resultante da sua cidadania. Em 2000, foi criado o PROJOVEM, um programa de criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. O programa PROJOVEM tinha como finalidade elevar a escolaridade

de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que soubessem ler e escrever e não tinham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso. (Brasil, 2020).

Em 2010, a Resolução n.º 3/2010 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância - EaD. (Brasil, 2010). As diretrizes deixam explícitas as coerências e encaminhamentos ao funcionamento da EJA, proporcionando uma modalidade específica e legal. Em 2012, foi o fechamento da “Década da Alfabetização”, ou seja, a década definida pelas Nações Unidas para a Alfabetização 2003/2012, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. (Unesco, 2012). Em 2019, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, ocorreu o Plano Nacional de Alfabetização, que teve como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e funcional. A ação foi conduzida pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF). Somente com o trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público seria possível elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. (Brasil, 2019). Esse plano veio apoiar os estudantes jovens e adultos a retornarem às escolas, buscando a alfabetização, sabendo-se que a família é fundamental nesse processo, assim como professores, escolas, redes de ensino e poder público, todos juntos na erradicação do analfabetismo absoluto e funcional. Em 2021, houve o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular, importantes definições das legislações nacionais, que influenciam a vigência da EJA.

Essa linha do tempo marca a história progressiva da educação na modalidade destinada a jovens e adultos, porém, nosso foco de pesquisa volta-se para uma determinada parcela desse público da EJA, ou seja, a Educação Especial (EE). Sendo assim, na próxima seção abordaremos as modalidades da EJA na EE.

2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Destacamos o segmento da educação como fio condutor de mudanças de paradigmas para uma sociedade inclusiva, tangente à igualdade com equidade de oportunidades, tecendo possibilidades que estruturem e amenizem as diferenças, com foco às especificidades de todos. Não considerando apenas as neurodiversidades, mas, pontuais diferenças que temos como pessoas, vinculando uma construção coletiva de intencionalidades pedagógicas.

Denominando a Educação Especial como momento histórico e ímpar no Brasil, tem-se a Lei de Salamanca, de 1994, que foi a Conferência Mundial, na Espanha, sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca. A partir dela, é que foram sendo tecidas gradativas mudanças de atitudes, num movimento de reestruturação e reorganização dos espaços pedagógicos. Voltados para um atendimento educativo, e não assistencial, com embasamentos peculiares das habilidades de cada estudante. Em quase todos os estados brasileiros são priorizados atendimentos a pessoas com deficiências em escolas regulares, conforme a Lei nº 9694/96 – LDB, que determina o atendimento de pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas regulares. Para atender a essa demanda, o estado do Paraná foi pioneiro nesse tipo de atendimento em escolas especiais. Essas escolas foram reestruturadas pedagogicamente e passaram a apresentar-se como Escolas Básicas de atendimento na modalidade de Educação Especial, pelos Pareceres 07/2014 e, posteriormente, Parecer Bicameral 128/2018. Neste caso, com currículo pertinente ao atendimento para pessoas com neurodiversidades.

A Educação Especial no Paraná, realiza o AEE (Atendimento Educacional Especializado). A Sala Multifuncional para atendimentos a pessoas com altas habilidades, também a pessoas com especificidades neuro atípicas, estudantes egressos de Classe Especial, e/ou outros. Estudantes avaliados com neurodiversidades são encaminhados a atendimento em Classe Especial, pelo período de dois anos. E, em casos de neurodiversidades sem interações sociais, são encaminhados às Escolas Básicas para atendimentos para evolução pedagógica. No intuito de proporcionar especificidades intencionais de ensino aprendizagem, os estudantes recebem atendimento de forma peculiar para trabalharem suas habilidades, pautados em equidade de oportunidades, utilizando a abordagem DUA.

A EJA e a EE são modalidades atendidas no Paraná para demanda de estudantes que passaram pela transição dos paradigmas da EE, integração-inclusão, constando hoje, idades nomeadas de jovens e adultos. Neste caso, exigem-se metodologias específicas, de materiais e recursos que, conforme contemplado nesta pesquisa, fundamentam-se na abordagem do DUA. Para Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2020, p. 25), ou seja, o processo é mútuo e participativo.

Na EJA da EE tem-se uma dialogicidade de saberes que inserem essa autenticidade, são jovens e adultos que compartilham seus saberes, ensinando e aprendendo, essa riqueza de conhecimentos possibilitados pelas práticas pedagógicas organizadas a partir do DUA, que transformam vidas, sendo transformados. Ou seja, essa conexão de aprendizagem reverbera ao conhecimento e educação da EJA da EE. Desta forma, consideramos que hoje a proposta de trabalho com esse público precisa contemplar o DUA, uma vez que assim é possível contemplar todos os estudantes de maneira equitativa, atendendo ao seu direito de igualdade. Para compreendermos o DUA, é importante conhecer como essa abordagem teve início, ou seja, conhecer o percurso que se inicia no DU, como será possível verificar na sequência.

2.5 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Nos Estados Unidos, em 1985, o Design Universal (DU) foi introduzido por Ron Mace, um arquiteto que necessitava de aparelhos respiratórios e era um defensor dos direitos das pessoas com deficiência. Em 1987, fundou o Centro de Design Universal na Universidade da Carolina do Norte para aprimorar o design de produtos e ambientes para todos. Conforme Carletto e Cambiaghi (2007, p. 10), o DU é o processo de desenvolver produtos acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, idade ou habilidades, com o objetivo de garantir que “qualquer ambiente ou produto seja acessível, manipulável e utilizável, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, de sua postura ou mobilidade” (Carletto; Cambiaghi, 2007, p. 10).

No Brasil, o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004) aplicou a Lei nº 10.048 (Brasil, 2000), que estabelece diretrizes fundamentais para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, com outras disposições incluídas (Brasil, 2004, p.

1). Desde então, a conformidade com essas diretrizes é obrigatória na concepção de projetos urbanísticos e inovadores, seguindo as normas técnicas da ABNT, especialmente a NBR 9050:2020. No art. 8º, inciso IX, o decreto define o DU como:

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. No Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT. (Brasil, 2004, p. 3).

No contexto da Lei Brasileira de Inclusão nº14.533 (LBI), o Design Universal (DU) é descrito como a criação de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser usados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptações ou projetos específicos, incluindo o uso de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 2). Internacionalmente, foram estabelecidos sete princípios do DU para promover a autonomia, a liberdade e o acesso a diferentes espaços, objetos, produtos e ambientes (Carletto; Cambiaghi, 2007).

A promoção da igualdade de acesso requer facilidades como elevadores, entradas acessíveis e rampas de acesso. Adaptabilidade é crucial ao projetar produtos e espaços flexíveis para diversas necessidades. A facilidade de uso torna a experiência intuitiva para todos, incluindo sanitários acessíveis. A acessibilidade à informação é essencial, utilizando Braille, Libras e sinais auditivos. A segurança é garantida com sensores em elevadores e portas. O conforto físico é priorizado com torneiras e maçanetas de alavanca. A adaptabilidade de dimensões oferece espaço para todos, como poltronas em teatros e banheiros adequados. Esses princípios criam um mundo mais inclusivo e igualitário (Carletto; Cambiaghi, 2007).

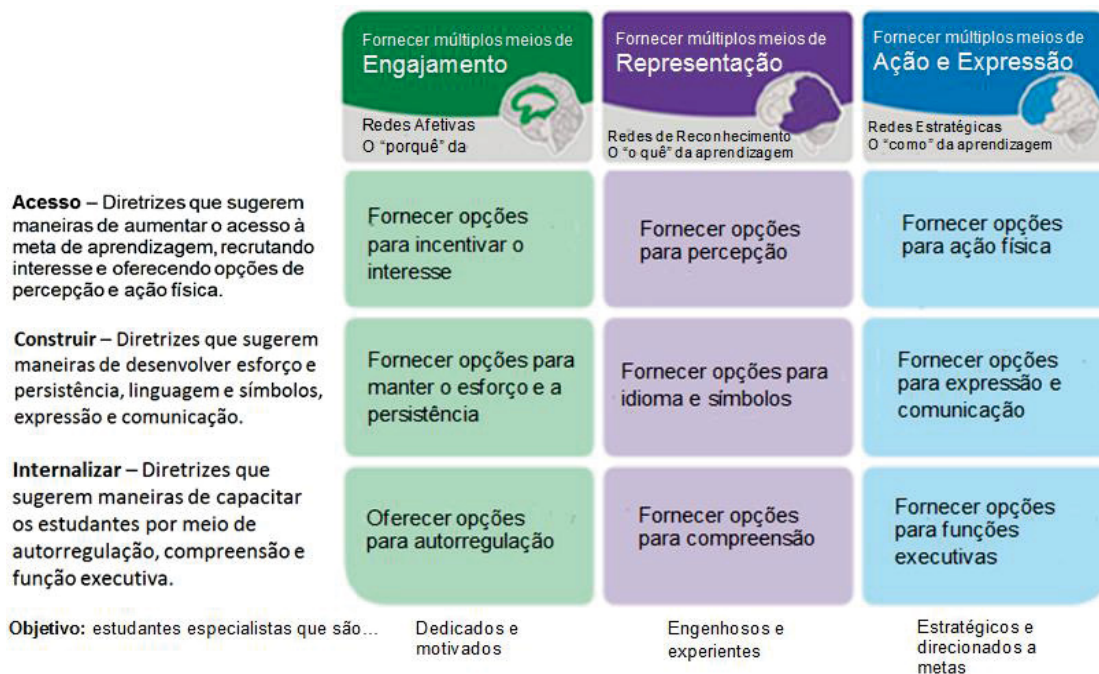
Com base no Desenho Universal (DU), a acessibilidade para todos é amplamente debatida na sociedade e na educação para eliminar barreiras à aprendizagem. Ao adotar a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), os princípios promovem práticas de ensino inclusivas, engajadas e equitativas. (Meyer; Rose; Gordon, p. 8, 2014) definem quatro componentes instrucionais no currículo: “metodologias, objetivos de aprendizagem, materiais didáticos e avaliações”.

A partir dessa abordagem em acessibilidade, surgiu o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido por David Rose, Anne Mayer e

David Gordon, com o apoio do CAST nos EUA, em 1999. Esse conceito visa criar estratégias de ensino acessíveis e sem barreiras para facilitar a aprendizagem. Em outras palavras, o DUA apresenta informações de maneira flexível, na expressão do conhecimento dos estudantes e na motivação para o aprendizado. Remover barreiras no ensino, oferecendo ajustes e apoio adequados, mantendo altas expectativas de sucesso para todos os estudantes, incluindo os com deficiências e barreiras linguísticas (Sebastián-Heredero, 2020). O DUA visa remover obstáculos desnecessários e manter desafios essenciais, priorizando o acesso físico e a experiência de aprendizado de todos os estudantes na sala de aula, em vez de modificar o aluno em si (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Em relação à estrutura do DUA, inclui três princípios, novas diretrizes e 31 pontos de verificação para orientar o planejamento das aulas do professor, passando a atender a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades” (Stelfeld, 2023, p. 57). Essa abordagem não é rígida ou prescritiva, mas sim uma direção para a inovação nas práticas educacionais (Cast, 2018).

FIGURA 3 – PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO DUA



FONTE: CAST (2019) adaptado de Coelho e Góes (2021).

#ParaTodosVerem: A FIGURA 3 ilustra os princípios e diretrizes do DUA, um modelo voltado para a educação inclusiva, que preconiza a disponibilização de múltiplos meios de engajamento, representação e ação para os estudantes. Ela contém retângulos verdes com diretrizes relacionadas ao estímulo do interesse e esforço dos alunos, retângulos roxos que abordam a representação e compreensão, e retângulos azuis que se referem à ação e expressão. O propósito subjacente é capacitar os estudantes a serem comprometidos, criativos e estratégicos.

O primeiro princípio do DUA visa criar engajamento por meio de conexões afetivas e responder o "porquê" da aprendizagem. Suas diretrizes abrangem: (i) alternativas para despertar interesse; (ii) opções para manter esforço e persistência; (iii) alternativas para autorregulação. O segundo princípio, focado em múltiplas representações, aborda "o quê" da aprendizagem incluindo diretrizes: (i) opções para percepção; (ii) alternativas para linguagem, matemática e símbolos; (iii) escolhas para compreensão. O terceiro princípio, que se concentra em ação e expressão variadas, lida com estratégias "do como" da aprendizagem e expressão dos estudantes, incluindo: (i) opções para ação física; (ii) alternativas para expressão e comunicação; (iii) escolhas para cargos executivos.

As diretrizes do DUA (FIGURA 4) têm como objetivo apoiar professores e estudantes na aprendizagem, permitindo flexibilidade na combinação de acordo com metas específicas. É essencial estabelecer metas e selecionar diretrizes e pontos de seleção para superar barreiras e auxiliar todos os estudantes a atingir seus objetivos (Cast, 2018).

FIGURA 4 – PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E PONTOS DE VERIFICAÇÃO DO DUA



FONTE: CAST, 2018, adaptado de Stelfeld (2023, p. 59).

#ParaTodosVerem: A FIGURA 4 representa um organograma que ilustra os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA. Esses elementos têm como finalidade oferecer diversas alternativas para o engajamento, sustentação do esforço e persistência, autorregulação, representação, compreensão, ação e expressão, além das funções executivas, com o intuito de aprimorar o processo de aprendizagem. As diretrizes incluem a disponibilização de opções para estimular o interesse, estabelecer metas e objetivos inspirados, fomentar expectativas e opiniões que impulsionem a motivação, apresentar informações de forma personalizada, esclarecer símbolos e utilizar meios de comunicação abrangentes. O objetivo geral é otimizar a transferência e aplicação do conhecimento adquirido.

A utilização dos pontos de verificação do DUA apoia professores na identificação de processos de ensino e aprendizagem, incentivando respostas mais precisas e autoavaliação pelos estudantes, com foco na inclusão e equidade (Cast, 2018). A aplicação dos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA orienta a adaptação de metodologias, planos de aula e recursos para atender às necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante. A flexibilidade no currículo permite a criação de projetos com base nos interesses dos estudantes, enquanto os métodos de ensino são ajustados para promover a autonomia e o desenvolvimento de habilidades diversas (Stelfeld, 2023).

Além de considerar o conteúdo que os estudantes estão aprendendo, é crucial avaliar como eles estão assimilando esse conhecimento e em que situações apresentam melhor desempenho. É possível identificar o progresso dos educandos por meio de diversas abordagens, como a criação de portfólios e projetos de aprendizagem baseados em diários de autoavaliação. Essas estimativas contínuas fornecem informações valiosas sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, é fundamental verificar se o currículo está impedindo ou limitando a sua aprendizagem. (Stellfeld, 2023, p. 67).

Nesse cenário, é essencial contribuir para a criação de estudos que valorizem a interação dos estudantes nas atividades e promovam a compreensão e construção do conhecimento. O professor deve avaliar o desempenho dos estudantes, orientar de forma qualitativa e identificar obstáculos no processo de aprendizagem. Assim, a avaliação completa um papel de apoio, permitindo que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e habilidades, em conformidade com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (Cast, 2018).

Os professores podem fazer isso examinando a interação entre o estudante e o ambiente de aprendizagem ao longo do tempo, avaliando não somente o desempenho, mas também o que está por trás do desempenho. Quais pistas ele entende? Quais estratégias o estudante usa? O que motiva o estudante? Essas interações também envolvem o estudo dos efeitos de diferentes aspectos do currículo. Quais áreas de conteúdo e quais tipos de atividades são mais envolventes? Que mudanças na apresentação do conteúdo são mais úteis? Que tipo de *feedback* e suporte ajudam a desenvolver habilidades? (Cast, 2018 *apud* Stellfeld, 2023, p. 67).

O DUA reforça a inclusão na EJA da EE, removendo barreiras atitudinais e pedagógicas, proporcionando um currículo flexível para atender às pessoas com neurodiversidades. A avaliação deve considerar a compreensão e o desempenho de todos os estudantes, incentivando a autorreflexão. Essa abordagem promove o acesso igualitário à educação, impulsionando a independência e a autoconfiança dos estudantes.

A próxima seção abordará uma revisão de literatura, destacando as pesquisas relevantes para esta dissertação.

2.6 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

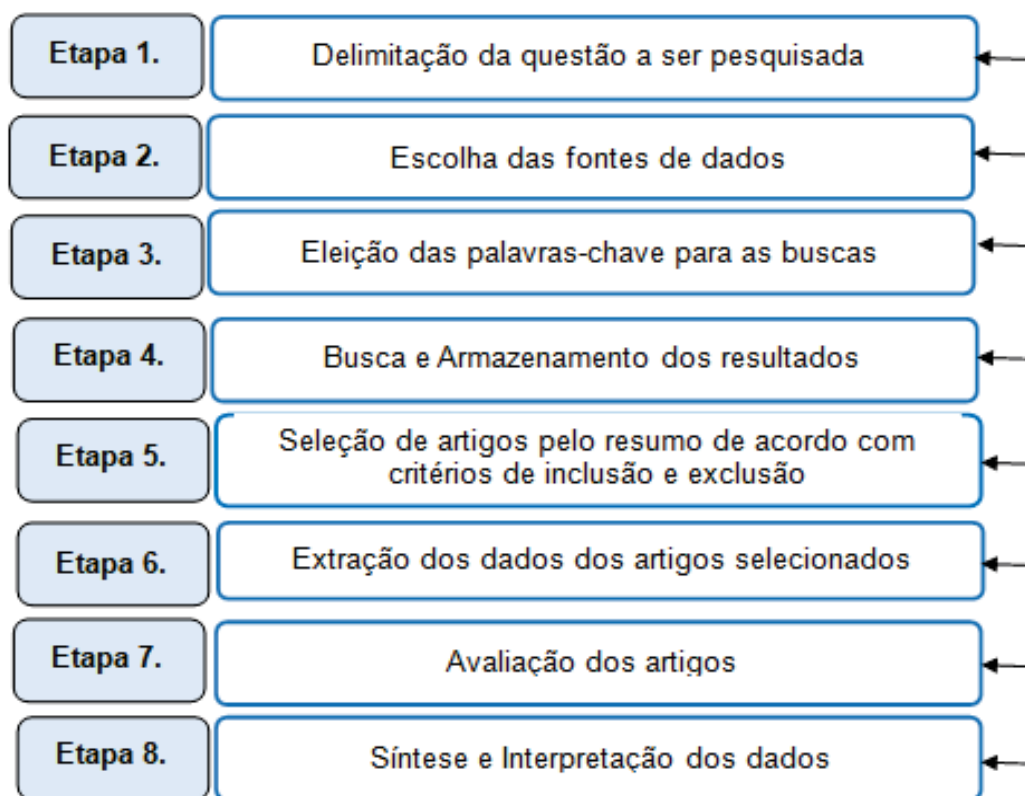
Uma pesquisa em bancos de dados foi realizada com vistas a identificar pesquisas brasileiras e publicações sobre inclusão na EJA da EE, DUA, práticas pedagógicas com estudantes dos anos iniciais na EJA, EE, Ensino Fundamental I,

escritas em língua portuguesa, que dialoguem com esta dissertação. Para isso, utilizamos a metodologia indicada no manual de produção científica organizado pelos autores Koller, Couto e Hohendorff (2014), escrita por Costa e Zoltowski (2014), como aporte e direcionador teórico para a revisão sistemática e integrativa. As autoras apresentam uma sequência de oito etapas que visam a encontrar trabalhos que dialoguem ou não com os objetivos elencados na pesquisa, possibilitando a realização de um levantamento, seleção, análise crítica e reflexiva dos trabalhos encontrados por parte do pesquisador.

A seleção de referências deste estudo não é simplesmente uma coleção de fontes cronológicas ou fragmentadas, mas, sim, uma abordagem contextualizada e organizada. É importante ressaltar que a pesquisa selecionada é parte importante do caminho percorrido neste estudo, pois a abordagem permite um processo de seleção imparcial e forneceu várias perspectivas de publicações científicas.

Diante do contexto descrito, na FIGURA 5 são representadas as oito etapas propostas por Costa e Zoltowski (2014). Tendo como base a FIGURA 5, apresenta-se, a seguir, o desenvolvimento da revisão integrativa, apoio à fundamentação teórica desta dissertação.

FIGURA 5 – ETAPAS PARA A REVISÃO INTEGRATIVA



FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023), a partir de Costa e Zoltowski (2014, p. 56), adaptado pelas autoras (2023).

#ParaTodosVerem: A FIGURA 05 traz as oito etapas para revisão sistemática e utilizada a revisão integrativa. Etapa 1: Delimitação da questão a ser pesquisada. Etapa 2: Escolha da fonte de dados. Etapa 3: Eleição das palavras-chave para as buscas. Etapa 4: Busca e armazenamento dos resultados. Etapa 5: Seleção de artigos pelo resumo de acordo com critérios de inclusão e exclusão. Etapa 6: Extração dos dados dos artigos selecionados. Etapa 7: Avaliação dos artigos. Etapa 8: Síntese e interpretação dos dados.

Tendo como base a FIGURA 05, apresenta-se, a seguir, o desenvolvimento da revisão sistemática desta dissertação.,

2.6.1 Etapa 1: Delimitação da questão a ser pesquisada

Visando compreender como estão ocorrendo as pesquisas brasileiras em relação à inclusão na EJA da EE, DU, DUA, processos didáticos ou práticas pedagógicas com estudantes do EF, escritas em língua portuguesa, que dialoguem com esta dissertação, definimos três questões norteadoras que contribuirão para o processo de inclusão e exclusão das pesquisas encontradas nas plataformas de buscas:

Quais são as práticas pedagógicas utilizados nas aulas para incluir todos os estudantes na EJA da EE?

Como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino de EJA, especificamente, da EE?

Como o DUA tem contribuído no processo de inclusão na EJA da EE?

2.6.2 Etapa 2: Escolha das fontes de dados

Com o propósito de responder às questões levantadas, primeiramente elencamos quatro plataformas digitais na intenção de buscar trabalhos: (i) a SciELO¹, uma base de gerenciamento de artigos científicos publicados: (ii) o Portal de Periódicos da Capes², um banco de dados que reúne um dos maiores acervos científicos virtuais do país, disponibilizando conteúdos produzidos nacional e internacionalmente – é importante pontuar que as pesquisas realizadas nesse portal

¹ Disponível em: <https://www.SciELO.br/>. Acesso em: 3 set. 2022.

² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 5 set. 2022.

ocorreram pelo Acesso CAFe³ –; (iii) o CTD-Capes⁴, uma plataforma que reúne e disponibiliza um arcabouço de teses e dissertações produzidas e defendidas junto a programas de pós-graduação do país; (iv) a BDTD⁵, que integra e dissemina, em um só portal de buscas, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Frisamos que o acesso a essa produção científica é livre de custos. A fim de verificar a atualidade das pesquisas, definimos o recorte temporal como os últimos cinco anos e meio, ou seja, 2018 a 2023. Ressaltamos que as buscas foram realizadas entre 18 de julho a 25 de novembro de 2023.

2.6.3 Etapa 3: Eleição das palavras-chave para as buscas

Para realizar as buscas, foram elencadas palavras-chave, com o intuito de delimitar e identificar trabalhos que retratassem assuntos relacionados ao tema desta pesquisa, a saber:

- Educação Inclusiva e Ensino Fundamental
- Desenho Universal
- Desenho Universal e Ensino Fundamental
- Desenho Universal Pedagógico
- EJA da EE
- Desenho Universal (para/da/de/na) aprendizagem
- Desenho Universal para Aprendizagem na EJA
- Desenho Universal para Aprendizagem na EE
- Desenho Universal para Aprendizagem

2.6.4 Etapa 4: Busca e armazenamentos dos resultados

Realizamos uma pesquisa quantitativa em relação aos retornos das pesquisas dos bancos de dados, seguida de alguns critérios para a inclusão e exclusão das

³ A Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) é gerida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. Trata-se de um serviço que corresponde à gestão de identidade, que tem o objetivo principal de facilitar a disponibilização e o acesso a serviços *web*.

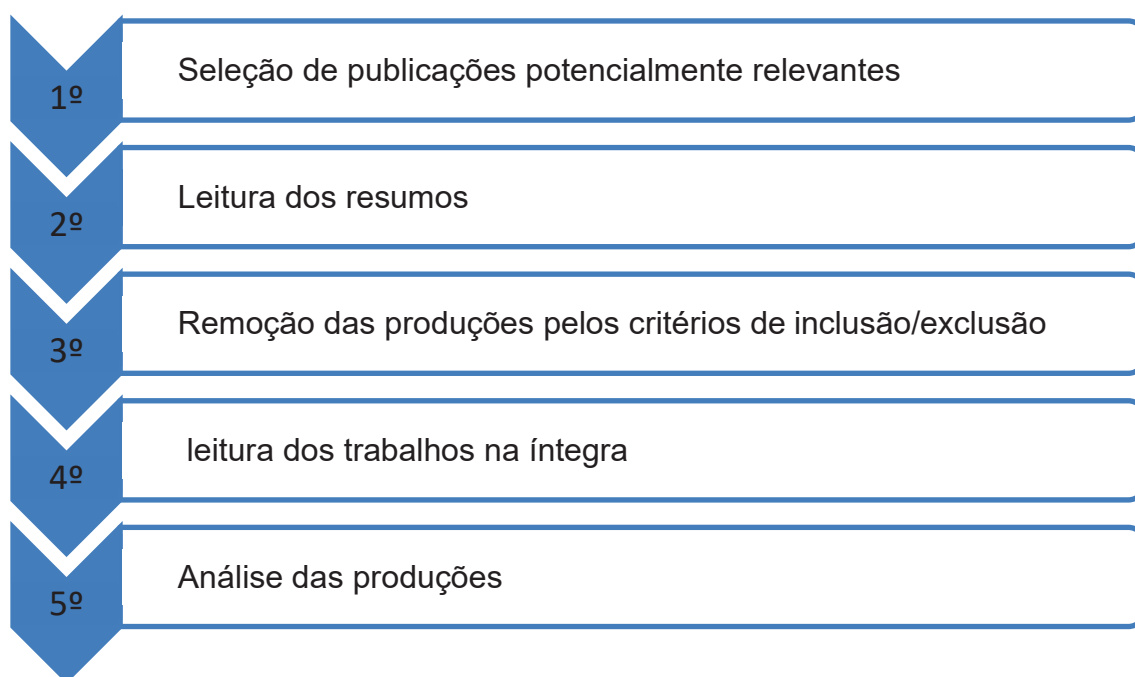
⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 8 set. 2022.

⁵ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 14 fev. 2023.

investigações e armazenamento dos resultados. A investigação se restringiu à inclusão/exclusão de pesquisas sobre inclusão na EJA, EE, DU, DUA, a processos didáticos ou práticas pedagógicas com estudantes do EF, escritas em língua portuguesa, que dialoguem com esta dissertação.

Para selecionar as pesquisas nas bases de dados e os critérios de inclusão/exclusão, seguimos cinco passos: (i) seleção de publicações potencialmente relevantes para esta pesquisa; (ii) leitura dos resumos; (iii) remoção dos trabalhos que não atenderam aos critérios de inclusão/exclusão; (iv) leitura dos trabalhos na íntegra; (v) análise das produções, e que dialoguem com a investigação desta pesquisa e possibilitem afirmar ou não sua relevância (FIGURA 6).

FIGURA 6 – FLUXOGRAMA DOS CINCO PASSOS PARA A FILTRAGEM DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS



FONTE: Elaborado por Seixas, Asinelli-luz (2023).

#ParaTodosVerem: A FIGURA 6 é um fluxograma em formato de cinco setas em sequências, com cinco linhas em cor azul, cada uma contendo um número cardinal. Há também cinco retângulos na cor azul-claro no lado direito da pirâmide, com sequências de escritas relacionadas aos números cardinais à esquerda. O fluxograma ilustra as fases do processo de seleção e análise de publicações relevantes para compor a revisão integrativa.

As buscas nas bases de dados seguiram os critérios apresentados e procuraram trabalhos que convergissem com a temática desta pesquisa. Desta forma os artigos selecionados sofreram um processo de filtração até o momento de serem

lidos e analisados criticamente para, então, trazer subsídios para fundamentar teoricamente a pesquisa em pauta.

2.6.5 Etapa 5: Seleção de artigos

Inicialmente, visamos localizar pesquisas e produções acadêmicas produzidas sobre inclusão da EJA na EE, DU, DUA, a processos didáticos ou práticas didáticas com estudantes do EF, escritas em língua portuguesa, que dialoguem com esta dissertação. Para isso, realizamos buscas de forma quantitativa para posteriormente analisar as produções de forma qualitativa, explicitando os principais objetivos, metodologias, análises e resultados, na intenção de tecer relações ao final desta pesquisa.

Para a organização das pesquisas realizadas nos bancos de dados SciELO, CAPES Periódicos, CTD-Capes e BDTD, quantificamos em quatro quadros separados e divididos em colunas com as seguintes legendas:

- Descritores;
- Base de Dados;
- Leitura de Resumos;
- Excluídos;
- Leitura na Íntegra;
- Analisados.

É relevante pontuar que, para todas as buscas nos bancos de dados, foram utilizados os mesmos descritores.

a) SciELO

O QUADRO 1 foi organizado para melhor tabulação das buscas retornadas por meio dos descritores elencados.

QUADRO 1– QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE SCIELO

Descritores		BD	LR	E	LI	A
P E R	Educação inclusiva e EF	01	01	01	00	00
	Educação inclusiva e Ensino Fundamental e práticas pedagógicas	00	00	00	00	00

I Ó D I C O S	Desenho universal	13	02	01	01	00
	Desenho universal e ensino fundamental	00	00	00	00	00
	Desenho universal de/para/com	05	00	00	00	00
	EJA DA EE	1070	05	1064	01	01

Notas: BD = Base de dados 2018 a 2022. LR = Leitura de Resumos. E = Excluídos. LI = Leitura na Íntegra. A = Análise.

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

No banco de dados da SciELO foram encontradas 1095 pesquisas; após a identificação e seleção das produções possivelmente relevantes, foram lidos oito resumos, dos quais foram excluídas 1066 produções, sendo selecionado um estudo para leitura na íntegra, e, também, foi feita a seleção de um outro para leitura e análise.

b) Periódicos da Capes

O QUADRO 2 foi organizado para melhor tabulação das buscas retornadas por meio dos descritores elencados.

QUADRO 2 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE PERIÓDICOS DA CAPES

	Descritores	BD	LR	E	LI	
P E R I Ó D I C O S	Educação inclusiva e EF	642	21	17	04	01
	Educação inclusiva e Ensino Fundamental e práticas pedagógicas	28	07	06	01	01
	Desenho universal	83	15	14	01	01
	Desenho universal e ensino fundamental	08	03	02	01	01
	Desenho universal de/para/com	05	00	00	00	00
	EJA da EE	00	00	00	00	00

Notas: BD = Base de dados 2018 a 2022. LR = Leitura de Resumos. E = Excluídos. LI = Leitura na Íntegra. A = Análise.

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

Na pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes, retornaram 761 produções, após serem identificadas e selecionadas as produções para esta dissertação, houve a leitura de 38 resumos, Do total de produções, 701 foram excluídos, além de 21 leituras na íntegra, ficando uma para a análise.

Ao iniciar a primeira busca com o descritor “Educação inclusiva e Ensino Fundamental”, foram listadas 642 publicações; após serem identificadas e

selecionadas as produções para esta dissertação, houve a leitura de 21 resumos, houve exclusão de 613 publicações, 17 leitura na íntegra, e um estudo para análise. Por dialogar com a pesquisa e seus interesses (Correia; Silva, 2021) foi o escolhido, tendo em vista sua aproximação com os assuntos aqui abordados.

Ao pesquisar por “educação inclusiva”, “ensino fundamental” e “práticas pedagógicas”, foram localizadas 28 pesquisas; dessas, realizamos a leitura de sete resumos, e excluídos seis, por se tratar de recursos didáticos adaptados à prática pedagógica, ensino de Ciências, somente a estudantes vinculados à educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Do todo, um trabalho foi lido na íntegra e o trabalho de (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018) foi selecionado para análise.

Ao utilizar o termo “desenho universal”, foram localizadas 83 publicações, com a leitura de 15 resumos e exclusão de 14, por terem como enfoque os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, revisão bibliográfica, tecnologias digitais, formação de professores, recursos de tecnologia assistiva, educação superior, revisão sistemática e integrativa, não pertinentes à pesquisa. Um teve leitura na íntegra e o artigo de (Velasco; Barbosa, 2022) foi selecionado para análise.

Com a associação dos termos “Desenho universal e Ensino Fundamental,”, retornaram oito publicações, dos quais foram lidos três resumos e excluídos dois, por não se referirem à pesquisa. Apenas um trabalho (Cruz; Panossian, 2021) foi lido na íntegra e sendo esse selecionado para análise.

Com a associação dos termos “Desenho universal de/para/com,”, retornaram oito publicações, dos quais foram lidos três resumos e excluídos dois por não se relacionar à pesquisa. Apenas um trabalho (Cruz; Panossian, 2021) foi lido na íntegra, o qual foi selecionado para análise.

Para as demais associações de palavras-chaves, conforme apresentado no QUADRO 2, não foram elencadas publicações, por não cumprirem os critérios de inclusão/exclusão delimitados no início da revisão sistemática, contemplando assuntos relacionados à formação de professores, arquitetura, terapia ocupacional, cursos de graduação, práticas de Portugal, letramento informacional, jogos digitais para cego, educação superior, além de pesquisas sobre tecnologia de aplicativo para pessoas com deficiência intelectual, educação a distância e prática no ensino de Artes Visuais, não dialogando com esta pesquisa.

Assim, nesta base foram selecionadas quatro produções acadêmicas dos autores: (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018; Correia; Silva, 2021; Cruz; Panossian, 2021; Velasco; Barbosa, 2022).

c) CTD-Capes

O QUADRO 3 foi organizado para apresentar o resultado quantitativo dos dados obtidos no portal de teses e dissertações da Capes, após aplicados os passos da revisão integrativa até a seleção dos estudos para leitura e análise.

QUADRO 3 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE CTD-CAPES

Descritores		BD	LR	E	LI	A
P E R I Ó D I C O S S	Educação inclusiva	547	11	10	01	01
	Educação inclusiva e ensino fundamental	84	07	06	01	01
	Educação inclusiva e ensino fundamental e práticas pedagógicas ou processos didáticos ou práticas didáticas	10	01	01	00	00
	Desenho universal	84	13	09	04	04
	Desenho universal e ensino fundamental	08	02	01	01	00
	Desenho universal de/para/com					
	EJA/EE/DUA	00	00	00	00	00
Total		872	55	38	17	10

Notas: BD = Base de dados 2018 a 2022. LR = Leitura de Resumos. E = Excluídos. LI = Leitura na Íntegra. A = Análise.

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

Na pesquisa realizada no Portal de Teses e Dissertações da Capes, retornaram 872 produções, após serem identificadas e selecionadas as produções para esta dissertação, houve a leitura de 55 resumos, dos quais 38 foram excluídos, além de 17 terem sido excluídos após a leitura na íntegra, restando dez para as análises.

O descritor “educação inclusiva” resultou em 547 publicações, das quais foi lido o resumo de 11, levando à exclusão de dez, por tratarem de entrevistas, formações de professores e pesquisas bibliográficas. Ao realizar a leitura de um texto na íntegra (Conte, 2019), este foi selecionado para análise por dialogar com a pesquisa desta dissertação.

Com os descritores “educação inclusiva” e “ensino fundamental”, foram listadas 84 publicações, tendo sido feita a leitura de sete resumos, excluindo seis deles, por serem voltados a pesquisas bibliográficas, adaptação de materiais, questionários e entrevista com foco nos professores. Posteriormente, foi lido na íntegra e selecionado um trabalho (Venturini, 2021).

Na busca com o descritor “desenho universal”, foram identificadas 84 publicações e realizada a leitura de 13 resumos, dos quais nove foram excluídos, por abordarem formação de professores, educação especial, revisão bibliográfica, divulgação de texto não autorizado, discussões teóricas e questionários estruturados. Ao realizar a leitura na íntegra, foram selecionadas quatro publicações para análise (Bachmann, 2020; Diório, 2020; Conte, 2019; Caetano, 2018).

Ao pesquisar nas bases de dados pelos descritores: “Desenho Universal (para/da/de/na) aprendizagem”; “Desenho Universal para Aprendizagem” “Desenho Universal para Aprendizagem” e “ensino fundamental”; “Desenho Universal para Aprendizagem” e “ensino fundamental”, sendo elencadas para as análises e possíveis contribuições para esta dissertação.

Para as demais associações de descritores, não foram elencados resultados por não cumprirem os critérios de inclusão/exclusão delimitados no início da revisão integrativa, ou seja, versavam sobre assuntos relacionados à formação e entrevistas estruturadas com professores, avaliações realizadas sobre a perspectiva do professor frente à inclusão, pesquisa narrativo-autobiográfica, revisão bibliográfica, educação superior e *on-line*, arquitetura, engenharia, Educação Infantil, outros componentes curriculares e textos em duplicidade, não dialogando com esta pesquisa.

Em resumo, foram excluídos quatro por duplicidade e encontradas para análise seis dissertações (Caetano, 2018; Conte, 2019; Bachmann, 2020; Diório, 2020; Venturini, 2021; Muzzio, (2022), Tozato (2021).

d) BDTD

Ao associar “educação inclusiva”, “ensino fundamental” e “práticas pedagógicas ou práticas didáticas ou processos didáticos”, foram listadas 42 produções, das quais foram lidos três resumos, resultando em duas leituras na íntegra e a seleção de um estudo (Conte, 2019).

O QUADRO 4 foi organizado para melhor tabulação das buscas retornadas, por meio dos descritores elencados.

QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA BASE BDTD

Descritores		BD	LR	E	LI	A
P E R I Ó D I C O S	Educação inclusiva	732	7	6	1	1
	Educação inclusiva e ensino fundamental e práticas pedagógicas ou processos didáticos ou práticas didáticas	43	3	1	2	1
	Desenho universal	74	3	1	2	0
	Desenho universal e ensino fundamental	22	8	4	4	0
	Desenho universal de/para/com	00	00	00	00	00
	EJA/EE/EF	00	00	00	00	00
Total		871	21	12	9	02

Notas: BD = Base de dados 2018 a 2022. LR = Leitura de Resumos. E = Excluídos. LI = Leitura na Íntegra. A = Análise.

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

Na pesquisa realizada na BDTD, retornaram 871 produções, após serem identificadas e selecionadas as produções possivelmente relevantes para esta dissertação, dos quais 12 foram excluídos, além de sete terem sido excluídos após a leitura na íntegra, restando dois para análise.

Para o descritor “educação inclusiva”, foram listadas 732 publicações, selecionadas sete para leitura, sendo seis excluídas, por abordarem avaliação, formação de professores e legislação. Após a leitura na íntegra, foi selecionada uma pesquisa (Venturini, 2021) para aprofundamento teórico.

Quanto à “educação inclusiva, ensino fundamental e práticas pedagógicas” e “matemática”, houve o retorno de 24 trabalhos. Após a leitura dos resumos na íntegra, foi selecionada uma pesquisa para análise (Caetano, 2018).

Na pesquisa com o “desenho universal pedagógico”, retornaram 36 produções, das quais duas foram selecionadas para análise (Ribeiro, 2019; Diório, 2020).

Em suma, após a exclusão de quatro produções por serem repetidas, ficou sete para análise e possível contribuição com a pesquisa desta dissertação (Venturini, 2021; Conte, 2019; Caetano, 2018; Ribeiro, 2019; Diório, 2020; Muzzio, (2022), Tozato, 2021).

e) Resultado geral

O quantitativo geral das produções retornadas dos bancos de dados SciELO, Periódicos da Capes, CTD-Capes e BDTD pode ser observado na TABELA 1:

TABELA 1 – QUANTITATIVO DAS PESQUISAS

Ações	SciELO	P. Capes	CTD-Capes	BDTD	Total
Pesquisas na base	201	959	872	1229	3261
Leitura de resumos	20	86	55	86	247
Excluídos	16	60	38	47	161
Leitura na íntegra	04	21	17	39	81
Análise	00	10	10	10	30
Repetidos – bases	00	06	04	04	14
Selecionados	00	05	06	06	17

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

Tomando por base as informações apresentadas, é preciso pontuar que, considerando as pesquisas elegíveis, foram excluídos sete trabalhos repetidos, independentemente dos descritores utilizados nos bancos de dados. Assim, obtivemos como seleção para análise um total de 10 pesquisas, sendo quatro artigos dos Periódicos da Capes (Rodrigues; Denes; Emmel 2018; Correia; Silva, 2021; Velasco; Barbosa, 2022), quatro dissertações da CTD-Capes (Caetano, 2018; Conte, 2019; Bachmann, 2020; Diório, 2020; Venturini 2021) e uma dissertação da BDTD de Tozato (2021). Não foram encontradas nem selecionadas teses que se aproximassem dos assuntos abordados nesta dissertação.

Mediante a investigação quantitativa, evidenciou-se a escassez de produções brasileiras utilizando a abordagem do DUA relacionadas com práticas pedagógicas inclusivas na EJA da EE nas bases de dados selecionadas.

2.6.6 Etapa 6: Análise dos dados dos artigos selecionados

A partir da leitura dos artigos selecionados, em profundidade, procuramos aproximá-los e verificar se contribuiriam ou não para o objetivo desta pesquisa, verificando o público-alvo, tipo de pesquisa, objetivo, encaminhamento metodológico e resultados. Assim, buscamos realizar a avaliação de seis produções que

dialogassem com esta pesquisa, embora seja usada sua essência e não a íntegra, por se tratar de modalidade específica, EJA, EE, assim sendo, extraíram-se os dados de cada um dos trabalhos apresentados no QUADRO 5:

QUADRO 5 – QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Título Autor	Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais (VELASCO; BARBOSA, 2022) Periódicos da Capes (artigo)
Público- alvo	Ensino Fundamental
Objetivo	Descrever uma proposta de prática docente para ensino de números decimais na perspectiva do DUA.
Metodologia	Os pesquisadores demonstraram duas possibilidades de aprender os números decimais, com o material dourado e a utilização de moedas na resolução de situações-problema associadas à representação escrita dos números decimais.
Tipo de Pesquisa	Exploratória, descritiva, de caráter qualitativo
Resultados	Resultados: O texto indica que a utilização da abordagem do DUA no planejamento e construção de materiais favoreceu a aprendizagem de todos, o que significa que o professor não precisa fazer modificações individuais para atender às necessidades dos estudantes. As atividades desenvolvidas a partir dessa abordagem permitem que o professor reflita e avalie sua própria prática, considerando a realidade e as necessidades específicas de seus estudantes.
Título/autor	Contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino de matemática no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Olinda-PB (CORREIA; SILVA, 2021) Periódicos da Capes (artigo)
Público- alvo	Ensino Fundamental
Objetivo	Analisar as contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino da Matemática no 5º ano, de uma escola do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Olinda (PB)
Metodologia	A pesquisa de campo foi realizada virtualmente, com quatro estudantes do 5º ano. Foram selecionados considerando: o acesso à internet, a disposição dos pais ou responsáveis para auxiliar na brincadeira, alguma deficiência ou distúrbio que precisasse trabalhar a inclusão. Dentre eles, havia um com déficit de atenção e hiperatividade. Aplicou uma sequência de atividades.
Tipo de Pesquisa	Qualitativa, bibliográfica, documental.
Resultados	Ao apresentar o lúdico para os estudantes, ampliou as possibilidades de aprendizagem e o direito de se expressarem. A atividade virtual foi desafiadora no período de isolamento social, ocorrendo barreiras na atenção, concentração, dificuldade de comunicação por meios tecnológicos, pelas diferenças sociais, da localização e moradia. Concluiu que a ludicidade é uma aliada no processo de inclusão para todos nas aulas de Matemática
Título/autor	Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do desenho Universal para aprendizagem. (TOZATO, 2021)
Público- alvo	Estudantes do Ensino Fundamental I, para todos os estudantes, com ou sem neurodiversidades.
Objetivo	Apresentar a concepção, elaboração e aplicação de material didático na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), para a exploração tátil/sensorial da temperatura de cores. Possibilitar o aprendizado a respeito de Artes Visuais por todos os estudantes
Metodologia	Conceituação de temperatura das cores. Produção da Caixa de Sensações, utilizando os princípios do DU e do DUA, promovendo o acesso de todos os envolvidos ao tema de forma democrática e inclusiva, o material produzido.

Tipo de Pesquisa	Utilizou-se a pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica,
Resultados	Atendeu às expectativas iniciais e, ainda, pôde ser utilizado para outras ações pedagógicas voltadas a aprendizagem referente a cores.
Título/autor	Processos didáticos com a abordagem do desenho universal para aprendizagem: caminhos possíveis para uma educação matemática inclusiva. (STELLFELD, 2023) (Dissertação)
Público- alvo	Ensino Fundamental
Objetivo	Analisar processos didáticos com a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva
Metodologia	Compreender a matemática inclusiva, com possibilidade de inclusão na perspectiva do Desenho Universal.
Resultados	O planejamento pautado em atividades matemáticas inclusivas, tornou o conteúdo acessível a todos, contribuindo de maneira impactante na relação e na acessibilidade de diversos saberes, evidenciando a importância dos conhecimentos matemáticos nesse processo
Título/ Autor	Educação Matemática Inclusiva – o material didático na perspectiva do Desenho Universal para área visual (CONTE, 2019) CTD- CAPES (Dissertação)
Público- alvo	Ensino Fundamental
Objetivo	Discutir aspectos relativos à utilização do material didático na perspectiva do DU, como recurso promotor da aprendizagem visando ao ensino da álgebra do 8º ano do Ensino Fundamental II.
Metodologia	Visou ao ensino da álgebra no Fundamental II em uma escola pública de Curitiba. Os participantes foram a PR e 46 estudantes do 8 ano, com idade entre 12 e 17 anos, sendo 56 na turma. A pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2017. Fase de aplicação das placas algébricas.
Tipo de Pesquisa	Qualitativa, exploratória, documental
Resulta dos	A pesquisadora evidencia que, pela manipulação das placas algébricas os estudantes puderam compreender conceitos matemáticos, realizaram as operações fundamentais e ampliaram a interação, a troca de experiências e a socialização dos conhecimentos. Os materiais manipuláveis táteis adaptados na percepção do DU favorecem a aprendizagem, sobretudo a inclusiva.
Título/ autor	(IN) visibilidade de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré – Paraná. (MARCANTE, 2023)
Público- alvo	EJA da EE
Objetivo	Analisar os fatores que contribuem para a (in) visibilidade dos estudos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Metodologia	Organizar com base na literatura, em dados estatísticos em documentação do município de Almirante Tamandaré.
Tipo de Pesquisa	Qualitativa, Documental.
Resultados	Fatores que contribuem para (in) visibilidade da EJA. Perfil dos estudantes da EJA da EE, mediante a legislação do município de Almirante Tamandaré, práticas pedagógicas, formação dos professores, infraestrutura com urgência de melhorias.
Título/autor	Materiais para todos: Unidade Alicerçadas no Desenho Universal para Aprendizagem. (BACKMANN, 2020)
Público- alvo	1º ano - Ensino Fundamental
Objetivo	Promover a aprendizagem de matemática a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, com variadas formas. Apresentar um conteúdo que ofereça alternativas de práticas que minimizem as barreiras da aprendizagem e que contribua com as mais diversas áreas do saber.

Metodologia	Pesquisa de intervenção pedagógica qualitativa e criação de livros.
Resultados	Aprendizagem com estratégias inclusivas e interativas.

Fonte: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

Diante do contexto apresentado e da análise das pesquisas elencadas, realizamos a avaliação das produções, com a extração de dados com melhor aprofundamento teórico, com vistas a retomar os critérios de inclusão/exclusão desta pesquisa. Assim, na próxima seção, demonstraremos a avaliação dos artigos e dissertações, salientamos que as pesquisas selecionadas foram as que mais se aproximaram à pesquisa da EJA, EE, DUA, num contexto de produções, adaptabilidade ao currículo funcional, que não contempla só descritores, mas, também, conceitos e pré-requisitos.

2.6.7 Etapa 7: Avaliação dos artigos

O artigo de Rodrigues, Denes e Emmel (2018) analisou as práticas docentes e planejamentos pedagógicos em aulas por meio de documentos com professores e observação das práticas pedagógicas. As análises revelaram que os discentes apresentavam facilidades em compreender o conteúdo, o que resultava na abordagem do assunto em diferentes momentos. Com ênfase no lúdico, no concreto, para que “estimulassem o desenvolvimento da cooperação, trabalho em grupo, percepção, raciocínio, destreza, noção de espaço, coordenação motora, entre outros” (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018, p. 95). Para isso,

os professores precisam planejar aulas que possibilitem a mobilidade dos estudantes como traz a Resolução, promovendo aulas diferenciadas, com atividades em grupos que exijam manuseio de materiais diversificados e que instiguem a noção de espaço, tempo, raciocínio e organização. Ao planejar, as professoras podem levar em consideração também os ambientes externos que a escola disponibiliza. (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018, p. 97).

Os professores necessitam criar estratégias de ensino para aplicar a EJA da EE, em diferentes espaços e promover experiências fora da sala de aula, no tocante à aplicação de processos didáticos e práticas pedagógicas contextualizados, atrativos, diversificados, com materiais concretos e pautados nas especificidades e potencialidades de todos os estudantes, pode contribuir para um saber além da alfabetização convencional, para acolhimento de múltiplos saberes, concretos para a vida. (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018).

Por fim, a investigação, intervenção e práticas diferenciadas aplicadas proporcionaram aos professores e estudantes aulas mais direcionadas à aprendizagem, mas de maneira lúdica e divertida, em que o conhecer e o aprender se interligaram a todo o contexto vivido. Nesse sentido, é preciso, estar aberto ao novo, ter predisposição para querer fazer a diferença em todos os aspectos, para que os estudantes tenham aprendizagem constante, natural, ao longo e para a vida. Assim sendo:

repensam e recriam os conhecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. (Kishimoto, 1998, *Apud* Correia; Silva, 2021, p. 63).

É preciso, portanto, proporcionar estratégias, materiais e recursos que permeiem o aprender, para realizar o levantamento de hipóteses e a resolução de situações-problema do dia a dia, de forma crítica, tornando-se seres com neurodiversidades sem medo de punições, autores de suas práticas pedagógicas.

Coadunam-se com os autores as medidas tomadas, mesmo que de modo remoto, todos os estudantes participaram das aulas do Cronograma Currículo Funcional, destinado à EJA da EE, entretanto, sem a ajuda de seus respectivos familiares não teria sido possível. Em todos os momentos, acompanharam, criaram, mediaram e relataram para a professora todas as ações dos estudantes. Esse acontecimento reforça a importância do envolvimento da família na aprendizagem do estudante, da parceria com a escola, demonstrando que, mesmo estando a distância (estudante, família e escola), é possível a inclusão, criar laços, possibilitar experiências lúdicas, na EJA da EE, em todos os componentes curriculares.

O artigo de Velasco e Barbosa (2022) teve como objetivo descrever uma proposta de prática docente para ensino, utilizando jogos pautados nos princípios do DUA, tendo como premissa quebrar barreiras para acesso à inclusão para todos, demonstrando aos professores possibilidades diferenciadas de utilizar materiais sem a necessidade de adaptação para um público específico. “Na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.” (Zerbato, Mendes. 2018 *Apud* Velasco; Barbosa, 2022, p. 8).

O texto aborda a dificuldade de profissionais da educação em trabalhar com a diversidade na escola, e apresenta a abordagem do DUA como uma estratégia

promissora para auxiliar nesse processo de inclusão aos excluídos dentro da EE, pelas suas neurodiversidades, destacando a idade de 19 a 42 anos, jovens adultos. Os estudos e pesquisas evidenciam que o DUA contribui para a inclusão da EJA da EE, entre seus pares, ao permitir que os materiais sejam planejados para atender a todos os estudantes de forma coletiva, com especificidades, utilizando, segundo Heredero (2020), um currículo (objetivos, métodos, materiais e avaliação) projetado com intencionalidade, desde o início, para que se possa abordar diferenças individuais.

Além disso, a abordagem do DUA favorece a aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, foram aplicados os princípios do DUA, enfatizando ser “preciso proporcionar modos múltiplos de Apresentação, de Ação, de Expressão, do Engajamento e do Envolvimento, uma vez que os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem as informações” (Heredero, 2020, p. 59). Tiveram como alvo a interação, estimulação, investigação, exploração e respeito ao tempo de aprendizagem de todos, transitando nos princípios do DUA.

Nesses artefatos e na primeira etapa, os pesquisadores relacionaram as práticas das atividades com o segundo princípio do DUA, a representação, reforçando a importância da apresentação de conceitos e informações de diferentes maneiras, “possibilitando a generalização, a compreensão do significado dos materiais usados e das várias técnicas e estratégias de instrução até que todos os estudantes entendam as relações entre a fração e os decimais” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 12), corroborando a inclusão, igualmente ao caso da EJA da EE, que muito usufruiu da importância do significado de materiais usados, para associação de conceitos matemáticos. Os autores salientam que os espaços de ensino precisam ser acessíveis e flexíveis, possibilitando “uma ampla gama de soluções, ferramentas, atividades e métodos, que influencie e amplie a participação ativa dos estudantes, o que é nomeado por Rose e Meyer (2002) como princípio do engajamento” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 12). A proposta apresentada, além de ter sido fundamentada nesse princípio, permitiu a estimulação e a construção do conhecimento. As propostas apresentadas pelos pesquisadores, utilizando recursos manipuláveis com base nos princípios do DUA, são uma possibilidade de indicar conteúdos pedagógicos na perspectiva da EJA da EE. Nelas, os autores destacam:

o conteúdo com materiais e objetos comuns na vida cotidiana, faz [endo] com que o estudante perceba a aplicabilidade do conteúdo em sua vida, percebendo a relevância desse aprendizado para sua formação enquanto cidadão” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 16).

Essa aplicabilidade à vida cotidiana e o conteúdo dialogam muito com a EJA da EE, transitando nas práticas pedagógicas, fundamentadas pelos autores.

A pesquisa de Conte (2019) objetivou utilizar um material manipulável e tátil, para criar um material partindo da perspectiva das pessoas com neurodiversidades, antes, é preciso aproximar-se desse público, ouvi-los e compreender suas reais necessidades, utilizando o material como experimental, verificando se atende ou não às suas peculiaridades e remodelando-o se necessário.

O trabalho de Bachmann (2020), teve como objetivo identificar o planejamento alicerçado nos três princípios do DUA e demonstrar o uso de materiais manipulativos sensoriais e o conhecimento (Bachmann, 2020, p. 117). O texto descreve uma experiência educacional que envolveu crianças com neurodiversidades, mediante a aplicação de sequências de atividades motivadas pelos princípios do DUA. Com a exposição dos resultados, evidenciou-se que “os elementos sensoriais se mostraram contribuintes no processo de assimilação, compreensão” (Bachmann, 2020, p. 129). Em referência às medidas tomadas, foi possível observar que os estudantes avançaram em vários aspectos, tanto dos conteúdos pedagógicos quanto da interação social, resolução de situações do cotidiano.

No que concerne à pesquisa de Diório (2020), seus planos de aula sobre os objetos do conhecimento, abarcaram os princípios do DUA para a elaboração e aplicação das atividades. Para conduzir a proposta didática, a autora buscou:

manter sempre em foco três pontos fundamentais: apresentar o conteúdo de formas distintas, possibilitando que os estudantes se manifestem de diferentes formas demonstrando o que estão aprendendo e envolvê-los de forma que os motivem e vejam sentido com suas realidades. (Diório, 2020, p. 41).

Conforme Venturini (2021), para o desenvolvimento cognitivo e social, quanto para uma educação a neurodiversidades o lúdico e o concreto, incentivaram a autonomia e favoreceram o processo de apropriação e ressignificação do conhecimento e da aprendizagem. O pesquisador afirma que:

os jogos pedagógicos trazem, além das regras e da descrição do jogo, conhecimentos, práticas cognitivas e socioemocionais que contribuem para o pleno exercício da cidadania, com a elaboração dos recursos didáticos pelos estudantes, com apoio da professora, conforme a necessidade específica dos selecionados. (Venturini, 2021, p. 10).

O envolvimento e motivação do professor e estudante são construtores nessa dialogicidade de saberes, protagonizando identidades de pertencimento. É imprescindível que os educadores sejam pacientes de práticas inclusivas e promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, fornecendo todos os recursos necessários para alcançar seu máximo potencial (Herdero-Sebastian, 2020).

Em resumo, a pesquisa documenta com base no DUA, uma estratégia eficaz para melhorar o aprendizado da EJA da EE, promovendo inclusão social, autonomia e desenvolvimento crítico participativo dos estudantes.

Tozato (2021), evidencia a experiência dos sentidos sensoriais, na prática de artes visuais, em diferentes texturas, dando respostas diferentes às sensações ao trabalhar cores. Mostra ser uma possibilidade a caixa de sensações, as práticas pedagógicas em DUA, favorecendo a EJA da EE.

Stellfeld (2023), destaca os três princípios do DUA, conforme apresentado na FIGURA 4, que possibilitou a compreensão plena, para as análises posteriores de planejamento das atividades nessa abordagem para todos os estudantes de EJA da EE, com neurodiversidades.

A partir da leitura dos textos elencados, seu aprofundamento teórico e análise criteriosa, sentimos a necessidade de retomar e reaproximar as pesquisas dos critérios de inclusão/exclusão. Assim, na próxima etapa, buscamos realizar uma síntese e interpretação dos dados analisados para responder às perguntas que nortearam a pesquisa, a seguir registradas:

2.6.8 Etapa 8: Síntese e interpretação dos dados

Nesta etapa, procuramos responder às questões que nortearam as buscas nos bancos de dados da SciELO, Periódicos da Capes, CTD-Capes e BDTD, quais sejam:

- Quais são os processos de práticas pedagógicas utilizados nas aulas para incluir todos os estudantes?
- Quais e quantas dessas práticas pedagógicas estão relacionadas ao ensino e aprendizagem na EJA da EE?
- Como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, na EJA da EE?

A partir das leituras realizadas, selecionamos para verificação em cinco produções, na EJA da EE, que contextualizam e comunicam-se com as práticas pedagógicas, que são as de Conte (2022); Diório (2020); Caetano (2018), Tozato (2021); Stelfeld, (2023) os quais foram aplicados aos processos didáticos nas aulas para incluir todos os estudantes, na EE, que busquei as essências dos autores que corroboram nossa intervenção pedagógica com nossos participantes.

Em seu artigo, Diório (2020) utilizou como direcionador a abordagem do DUA, criando planos de aula interdisciplinares. Já Conte (2019) adaptou um material tátil criado na perspectiva do DU para aplicação didática do DUA. Caetano (2018), construiu intervenção de práticas pedagógicas com estratégias e mediações para o ensino a estudantes com neurodiversidades. Tozato (2021) utilizou diferentes texturas e temperatura, de cores, de forma sensorial. Stelfeld trabalhou minuciosamente os princípios, diretrizes do DUA. Para Marcante (2023), seu estudo tem as mesmas bases de estudo na EJA da EE, aproximando-se muito os temas, com diferenças pontuais nas práticas pedagógicas com o DUA, porém acrescentando muito ao contexto pesquisado.

As pesquisas investigadas e não elencadas tiveram foco na inclusão, mas objetivaram analisar as práticas docentes para um público específico de neurodiversidades (dislexia, discalculia etc.), não correspondendo ao enfoque desta pesquisa.

Ao buscarmos identificar quais e quantas dessas práticas foram aplicadas pelos pesquisadores, estando relacionadas ao ensino e aprendizagem em EJA da EE, identificamos dez trabalhos: Velasco; Barbosa (2022); Correia; Silva (2021); Venturini (2021); Bachmann (2020); Tozato (2021), Ribeiro (2019); Rodrigues; Denes; Emmel (2018); Caetano (2018), relatados a seguir:

Velasco e Barbosa (2022) produziram dois jogos de Matemática partindo da especificidade de um estudante cego. Correia e Silva (2021) aplicaram uma sequência de atividades via ensino remoto. Venturini (2021) desenvolveu jogos pedagógicos para estudantes da educação especial. Bachmann (2020) realizou uma sequência de atividades. Enquanto os trabalhos de Diório (2020) e Tozato, disponibilizaram atividades com cores, demonstrando temperaturas táteis diferentes, utilizando caixa sensorial, proporcionou estímulos sinestésicos.

Na questão voltada a identificar como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do EF, destacamos as produções de Velasco e Barbosa

(2022), Bachmann (2020), Diório (2020) e Ribeiro (2019), Tozato (2022) que buscaram elaborar e aplicar processos didáticos inclusivos, recorrendo à abordagem do DUA como direcionador para inclusão.

Já, Diório (2020), ao utilizar da abordagem do DUA, evidenciou como foco três pontos fundamentais: “apresentar o conteúdo de formas distintas, possibilitando que os estudantes se manifestem de diferentes formas, demonstrando o que estão aprendendo e envolvê-los de forma que os motivem e vejam sentidos reais” (DIÓRIO, 2020, p. 41). Concordamos com Bachmann (2020), que os docentes exercem um papel fundamental como agentes transformadores no processo de inclusão educacional. Pois, eles têm a responsabilidade de assumir o compromisso com uma educação inclusiva para todos os estudantes, buscando eliminar ou reduzir as barreiras físicas e atitudinais que possam existir dentro das EJA da EE.

Por fim, sobre a contribuição do DUA no processo de inclusão nos anos iniciais do EF, observamos esses aspectos nas pesquisas de: Velasco e Barbosa (2022), Bachmann (2020), Diório (2020) e Ribeiro (2019), que demonstraram, por meio de suas propostas e processos didáticos, diferentes possibilidades de planejamentos pautados no DUA, permeando o engajamento dos estudantes.

Ribeiro (2019) possibilitou a escolha dos estudantes ao decidir de que forma realizariam as atividades (em grupo, sozinhos, em dupla, com estudantes mais experientes ou com o professor), visando a estimular o interesse na aprendizagem. Nesse sentido, “uma das formas de promover maior engajamento entre os estudantes é oferecer variadas opções de atividades que estimulem o envolvimento” (Bachmann, 2020, p. 29).

Ao utilizar o segundo princípio do DUA, a representação, esses autores consideraram o perfil da turma e suas especificidades e potencialidades, disponibilizando materiais diversificados, flexíveis e criativos para todos os estudantes. A respeito, Ribeiro (2019, p. 77), evidenciou que “quando se oferece outros meios de apresentação do conteúdo, os estudantes são capazes de aprender” e que criar materiais didáticos digitais baseados no DUA “é uma das possibilidades para diminuir as barreiras de aprendizagem e facilitar o acesso ao currículo” (Ribeiro, 2019, p. 77). Assim, seguir “os princípios do DUA possibilita vislumbrar uma alternativa para se trabalhar com todos os estudantes, sem que o professor precise fazer modificações ou alterações pontuais” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 18). Pensando em atender à diversidade dos discentes, Muzzio (2022, p. 123) também foi uma das

autoras pesquisadas, que aborda o tema em sua produção. Porém, não selecionada, por não atingir todos os critérios de EJA, EE, DUA, juntos. Menciona tão somente que foram viabilizadas “diferentes formas de representar o conteúdo, empregando não apenas a via sensorial, visual e auditiva, mas também estimulando a memória tátil-cinestésica e paladar”. Atendendo as demandas pedagógicas dos estudantes com neurodiversidades.

Também, ao empregar o terceiro princípio do DUA, da ação e expressão, deram oportunidade aos estudantes de demonstrar o que aprenderam mediante as suas propostas, reconhecendo “a pluralidade humana, e que cada um se apropria do conhecimento de maneiras diferentes” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 1). Ao mencionar a reflexão dos professores frente às práticas aplicadas, sua avaliação e autoavaliação constante e a retomada do conteúdo sempre que necessário, enfatizam que “é justamente o que os princípios do DUA pleiteiam, a possibilidade de os docentes compreenderem melhor as necessidades dos estudantes” (Dório, 2020, p. 77).

A partir da análise dos textos, verificamos que apenas a produção de Ribeiro (2019) utilizou as diretrizes do DUA para a elaboração, aplicação e análise das suas práticas.

Na pesquisa de Marcante (2023), foi usada a abordagem DUA, em práticas documental de estatísticas, com tabelas.

Posto isso, buscamos trazer de forma organizada os resultados extraídos da revisão integrativa e suas possíveis contribuições para esta dissertação. As pesquisas selecionadas foram partes importantes do caminho trilhado no estudo, tendo esse percurso possibilitado uma forma de sua seleção, principalmente não ocultando outras perspectivas de publicações científicas.

As buscas nos bancos de dados digitais, há indicativos de que a pesquisa sobre DUA, associado a EJA da EE, em anos iniciais do EF, ainda é recente e tímida no Brasil. Assim, podemos afirmar a relevância desta pesquisa, sendo pertinente e promissora para contribuir com pesquisadores e leitores que visam tornar suas aulas mais flexíveis, acessíveis, inclusivas e, sobretudo, possíveis. Os resultados serão apresentados a seguir, na metodologia.

3 METODOLOGIA DE PROJETOS NA EJA DA EE

3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta dissertação se encaminha no contexto educacional, visando a analisar práticas docentes nas aulas de EJA da EE, utilizando o DUA na perspectiva inclusiva, pelo enfrentamento das especificidades produzirem exclusões educacionais e sociais, entre os pares. Dessa forma, na metodologia, utiliza-se a abordagem qualitativa e documental.

A abordagem qualitativa envolve contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente investigado, com a produção de dados voltada para métodos descritivos, como transcrição de eventos, relatos e atividades. Ainda, o envolvimento próximo do investigador com os sujeitos e o objeto de estudo é essencial para desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e responsiva, ampliando o conhecimento e a compreensão das evidências sociais e a articulação entre os resultados da investigação e as práticas pedagógicas (Lüdke; André, 2020).

A abordagem documental contempla o registro de investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani *et al.* 2013, p. 58). Esse método permite aproximar a prática educacional, contribuindo para os conhecimentos pedagógicos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Ludke E André, 2022, p. 63).

O registro é insubstituível e necessário ao processo histórico da Educação, para contemplação aos avanços, mudanças, paradigmas, que fundamentam todo processo construtivos de métodos, recursos, materiais, avaliações, considerando que a avaliação dos efeitos das intervenções pedagógicas implica analisar os resultados obtidos pelos estudantes e docentes após a implementação das estratégias, utilizando métodos formais, observações qualitativas e *feedback* direto aos estudantes. Essa avaliação aprofunda a compreensão do impacto das disciplinas guia decisões futuras.

Ao adotar esse método pedagógico, aproximando teoria e prática educacional, permitindo testes de abordagens inovadoras e ajustes baseados em resultados concretos, enriquece os conhecimentos pedagógicos com *insights* práticos, que sobretudo nas modalidades EJA da EE, desenvolvem habilidades de resolução de problemas, aprimorando suas capacidades, mediante essa pesquisa na abordagem DUA.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma da EJA da EE, aqui documentada, em suas práticas pedagógicas, possuía oito estudantes adultos, sendo quatro masculinos e quatro femininos, com idade de 19 a 42 anos, todos com neurodiversidades. Matriculados e participantes em uma escola do campo, com suas residências bem distantes da unidade escolar, porém, com acessibilidade a transporte de ônibus escolar, também carro de pequeno porte para suas frequências às aulas. A instituição está em uma localidade escolar polo, concentrando quatro instituições de ensino: sendo três instituições municipais, com escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Escola Básica na Educação Especial, Centro de Atendimento Especializado e Escola Estadual Fundamental II e Ensino Médio. Enfatizando a inclusão social no ambiente escolar, em constantes eventos entre todos. Durante a pesquisa, é perceptível a abordagem do DUA, pela professora, em adoção de procedimentos para aulas diferenciadas, utilizando todos os ambientes para aprendizagem, dialogando com as autoras:

professores precisam planejar aulas que possibilitem a mobilidade dos estudantes como traz a Resolução, promovendo aulas diferenciadas, com atividades em grupos que exijam manuseio de materiais diversificados e que instiguem a noção de espaço, tempo, raciocínio e organização. Ao planejar, as professoras podem levar em consideração também os ambientes externos que a escola disponibiliza. (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018, p. 97).

A pesquisa traz uma consonância na práxis de métodos, materiais, avaliação, abordagem que destaca a EJA na EE, como singular em seus processos de transformação e aplicabilidade de conteúdo.

3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

O propósito desta foi analisar as práticas pedagógicas com a abordagem do DUA, nas modalidades EJA da EE em uma turma da escola básica, EF em uma escola municipal do Paraná. A proposta metodológica foi apresentada pela PP, com base nos conteúdos curriculares municipais (Campo Largo, 2020), para ser aplicada no primeiro semestre do ano/série letivo, sendo essa proposta aprovada pela equipe diretiva da escola. Todos os processos de ensino, incluindo recursos e materiais, foram admitidos pela PP e aprovados pela turma. Durante todas as atividades práticas implementadas, tivemos participação ativa em todos os encontros, colaborando integralmente com a proposta.

A documentação com vídeos, fotos e impressos de atividades desempenhou um papel fundamental na pesquisa, concentrando-se nos interesses e questionamentos dos estudantes. Essas informações foram registradas por meio de anotações, áudios, vídeos, em relatórios diários, quinzenal, mensais e semestral. Os registros ficaram sob os cuidados da PP.

A PP produziu de forma quinzenal os cadernos de atividades que corresponderam ao registro de propostas de práticas pedagógicas em tempo de pandemia da COVID-19. Esses cadernos/agenda, que foram usados como fonte de inspiração para a pesquisa realizada entre 2021 e 2024. A partir dele, refletiu-se sobre a importância dos laços pedagógicos, afetivos e familiares na vida e na carreira acadêmica, tendo o caderno se tornado um símbolo dessa relação, numa construção pedagógica, segundo Freire (2020, p. 34), “Docência e boniteza de mãos dadas.”

Docência pelo viés pedagógico de embasamento em leis e documentos norteadores, boniteza, pela colaboratividade e intencionalidade que conversam entre professora, estudantes e família.

Em continuidade à pesquisa, por utilizar a abordagem qualitativa, os procedimentos da análise de dados embasaram todas as etapas. Lüdke e André (2018, p. 56) apontam que “a fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada”, ou seja, “já deve ter uma ideia das possíveis direções teóricas do estudo partindo para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

O pesquisador precisa ter um cuidado ao revelar os pontos de vista dos participantes e com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas. (Lüdke; André, 2020, p. 14).

Para a coleta da produção de dados, foi utilizada a triangulação de dados “objeto, sujeito e fenômeno” (Tuzzo; Braga, 2016, p. 13). A pesquisa com triangulação usa várias técnicas de coleta de dados, como sessões, observação, análise documental, grupo focal, história de vida, entre outras. Assim, essa metodologia pode ser aplicada em um único estudo, usando métodos, técnicas, fontes e estratégias escolhidas pelo investigador. A triangulação implica interação e intersecção de múltiplos pontos de vista, viabilizando a comparação, interação e análise crítica entre eles (Tuzzo; Braga, 2016).

A partir da análise das documentações, durante a pesquisa e do embasamento teórico, confrontamos os diálogos e situações observadas no contato com os estudantes em todo o desenvolvimento do projeto. Observamos atentamente a realização das atividades propostas, buscando compreender as relações entre os pares, no intuito de favorecer a interação, a ajuda mútua e, sobretudo, a inclusão de neurodiversidades, entre si e seus contextos. Dentre as inúmeras propostas realizadas destacamos dez que serão apresentadas e analisadas na sequência.

3.3.1 Propostas de aprendizagem desenvolvidas

Toda a metodologia construída e a elaboração das práticas foram fundamentadas nos documentos norteadores da EJA/EE/EF, desenvolvidas e pautadas nos princípios e diretrizes do DUA pela PP. Foram documentadas dez atividades sobre as práticas pedagógicas, com um recorte pesquisado e documentado. Para a aplicação prática, a PP da turma participou ativamente e de forma colaborativa em todas as propostas aplicadas.

É possível observar a organização das práticas pedagógicas, que se realizaram presencialmente no início e teve continuidade online, por conta da fatídica pandemia da COVID-19, na visualização do cronograma de atividades documentadas, com proposta realizada, descrição da atividade, elegendo Princípios e Diretrizes do DUA, utilizados conforme o QUADRO 6.

QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Etapa 1: Construindo caminhos para práticas pedagógicas		
PROPOSTA PEDAGÓGICA	ATIVIDADE	PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DUA
ATIVIDADES 1	>Reunião com as famílias de forma presencial ainda anteriormente a pandemia.	Princípio de Engajamento - fornecer opções para incentivar o interesse.
ATIVIDADES 2	>Reunião online com as famílias, já no período pandêmico para adaptação e orientações sobre as aulas remotas	Princípio de Engajamento - fornecer opções para incentivar o interesse.
ATIVIDADE 3	>Construir capa do livro de Receitas com materiais enviados, nas possibilidades de outros materiais disponíveis, de escolha individual sobre a orientação em aula remota.	Princípio de Engajamento -fornecer opções para incentivar o interesse. Princípio de representação Diretriz: Fornecer opções para percepção.
ATIVIDADE 4	<p>> Selecionar com ajuda de um familiar a receita preferida do estudante. Construir uma forma de compartilhar a receita com a turma no grupo de WhatsApp.</p> <p>>Demonstrar a receita escolhida, de forma gestual, visual, cenestésica, na aula.</p> <p>>Estourar as pipocas enviadas pela professora, para degustação.</p> <p>>Separar os ingredientes para produzir a receita individual.</p> <p>>Produzir a receita individual com auxílio de um familiar.</p> <p>>Escrever a receita escolhida para ser anexada ao livro de Receitas da turma.</p>	<p>Princípio de Ação e Expressão Diretrizes: Fornecer opções para ação física, fornecer opções para expressão e comunicação Compartilhar a receita individual para expressá-la coletivamente.</p> <p>Princípio de Representação Fornecer opções para ação física –produzir a escrita da Receita.</p> <p>Princípio Ação e Expressão: Fornecer a comunicação da Receita escrita ou em desenhos. Ação – saborear as pipocas</p>
ATIVIDADE 5	>Selecionar receitas preferidas dos estudantes.	Ação e Expressão Verificação Princípio do engajamento

<p>ATIVIDADE 6</p>	<p>>Produzir pipocas enviadas pela professora.</p> <p>>Demonstrar a receita escolhida, de forma gestual, visual, cenestésica, na aula.</p> <p>>Separar os ingredientes para produzir a receita individual.</p> <p>>Produzir a receita individual com auxílio de um familiar.</p> <p>>Saborear a receita produzida.</p> <p>>Caminhada individual e coletiva, de acordo com o nível de suporte individual do estudante.</p> <p>> Saborear a Bolacha Sensorial</p>	<p>Diretriz: Fornecer opções para incentivar o interesse, escolhendo a receita.</p> <p>Princípio de Representação Produzir a receita</p> <p>Princípio de Ação e Expressão Convidar e caminhar com familiar</p> <p>Princípio de Ação e Expressão – degustação da bolacha</p>
<p>ATIVIDADE 7</p>	<p>>Duplas e Danças sertanejas Identificação da Duplas Sertanejas, Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, por imagens e audição da música “Mocinhas da Cidade”.</p> <p>>Atividades de localização com inclusão dos espaços.</p> <p>>Duplas locais</p> <p>>Duplas sertanejas</p> <p>>Música sertaneja individual</p> <p>>Elaboração da Festa familiar</p>	<p>Princípio de Engajamento – Fornecer opções para o interesse, identificando dupla paranaense “NHO Belarmino e Nha Gabriela” e duplas da localidade.</p> <p>Princípio de Representação: Reconhecimento e envolvimento com a música.</p> <p>Princípio da ação e expressão: Dançar a música, estudantes e familiar</p> <p>Princípio da ação e expressão Fornecer opções para comunicar as duplas e danças sertanejas, com a realização da Festa em Família.</p>
<p>ATIVIDADE 8</p>	<p>Realização de uma roda de conversa online, com perguntas engajadoras sobre como preparar a Festa Familiar com duplas sertanejas</p>	<p>Princípio do engajamento Diretriz: Fornecer opções para manter o esforço e a persistência.</p> <p>Princípio da representação Diretriz: Fornecer opções para a percepção. Princípio – ação e expressão</p>
<p>ATIVIDADE 9</p>	<p>Organização da Festa domiciliar em família.</p>	<p>Princípio do engajamento Diretriz: Fornecer opções para incentivar o interesse, a representar a produção da Festa da Família.</p> <p>Princípio da ação e expressão Diretriz: Fornecer opções para expressão e comunicação.</p>

ATIVIDADE 10	Um fechamento das atividades com a produção de Receitas, elaboradas, com música e danças em família, decoração feita pelos estudantes.	<p>Princípio de verificação Diretriz: Fornecer opções para a percepção através das ações desenvolvidas de decoração e elaboração das receitas.</p> <p>Princípio da ação e expressão Diretriz: ação e expressão (Festa)</p>
--------------	--	--

FONTE: Elaborado por Seixas e Asinelli-Luz (2023).

As atividades propostas de práticas pedagógicas comunicam-se com os princípios e diretrizes do DUA, na intencionalidade de avanços dos estudantes em suas opções de aquisições, em engajamento, representação, ação e expressão. A seguir, serão apresentadas imagens e descrições das atividades.

FIGURA 7 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

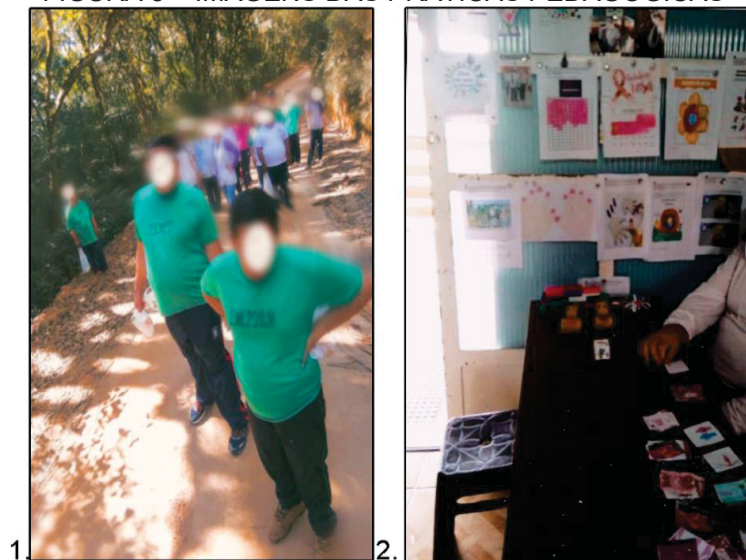


#ParaTodosVerem: Na Imagem1. Colheita de couves verdes, para o preparo do suco. Estudante masculino, com Uniforme escolar, azul e vermelho abaixado fazendo a colheita. Imagem 2. Caminhada individual, estudante com uniforme escolar, camiseta branca, bermuda azul e chinelos, caminhando em estrada de chão. Na Imagem 3. Caminhada em Família. Dois homens caminhando em um gramado de braços dados. Homem à esquerda de calça marrom e camiseta vermelha (PAI) e a direita, estudante com neurodiversidades, de bermuda preta e camiseta escolar branca. (FILHO).

No que tange às diretrizes curriculares do Currículo Funcional da modalidade da Educação Básica, Educação Especial, modulam-se estrategicamente conteúdos e conceitos indispensáveis para o processo educativo dos estudantes, como de pré-requisitos (cores, formas, tamanho, distância, altura, calendário, antes, depois, entre

outros), que são fundamentais, para estudantes com neurodiversidades, assim como outros que possam se fazer necessários no decorrer das aulas.

FIGURA 8 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem: Imagem 1: Estudantes e professora uniformizados andando em estrada de chão com árvores ao redor. Imagem 2: Estudante uniformizado sentado à mesa com atividades escolares a frente e outras atividades coladas na parede a direita do estudante.

Essas são imagens de atividades práticas pedagógicas na EJA da EE, na abordagem DUA. A seguir, as descrições das práticas em execuções e avaliações.

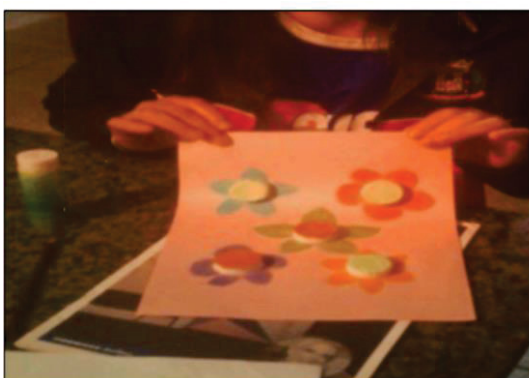
3.3.2 O esperançar por meio das ações pedagógicas

As ações pedagógicas foram baseadas, segundo (Rodrigues, Denes, Emmel, 2018, p. 97) os quais comungam de diferentes tipos de aprendizagem, partindo dos conhecimentos sobre como cada rede neuronal opera para tornar os métodos de ensino e materiais curriculares flexíveis, específicos, assim organizou-se um planejamento pautado nas necessidades educativas do grupo de estudantes, com protagonismo do tema sugerido pelos estudantes e embasamento curricular da professora, com projetos, na abordagem DUA, considerando que o planejamento é para o uso além dos espaços de aula, despertando interesse, uma vez que a distância entre estudante e a professora já se fazia complicador do processo.

Nesse contexto pedagógico causado pela pandemia, inicialmente, foi realizada uma reunião on-line com as famílias de todos os estudantes da turma, informando como iriam acontecer essas aulas. Durante a reunião, explicou-se e programou-se data e horário escolar para as aulas ao vivo, por meio do aplicativo WhatsApp, e, também, foi informado sobre a maneira como cada estudante iria acompanhar as aulas, seguindo a programação da apostila e demais materiais complementares do dia correspondente. Os estudantes puderam expor os interesses, expressando suas preferências e assim surgiram algumas temáticas, como por exemplo: estudar sobre receitas, duplas de danças sertanejas e caminhadas (Bem-estar e saúde), a partir de então, a professora comungou com Werneck (2009, p. 19), “eu não conseguiria "frequentar", sem afeto e sem muita flexibilidade, essa espécie de "mundo paralelo" que somos educados para ignorar, mas que, na verdade, é o nosso mundo.”

Marcado pelo afeto e flexibilidade, iniciou-se com a primeira atividade proposta: de ilustração da capa do material sobre o tema que iria ser trabalhado, juntamente com o slogan do “Projeto Ler e Pensar” adequando as casas de cada um, ao nosso mundo de neurodiversidades. Conforme FIGURA 9, identifica-se uma atividade da Capa do Livro de Receitas, realizada com protagonismo da estudante, com tampinhas de garrafa.

FIGURA 9 – IMAGEM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem: Estudante usando uniforme escolar sentada à mesa segurando a folha de atividade de flores com tampinhas de garrafa.

A estudante optou por enfeitar sua capa do livro de “Receitas” com flores, utilizando giz de cera e tampinhas de garrafa. Na segunda atividade, fazendo uma teia de interdisciplinaridade, um dos conteúdos programáticos abordados foi a exploração

das cores. Considerando o contexto dos estudantes, de vida no Campo, seus afazeres e habilidades domésticas em artesanato.

Essas possibilidades de práticas pedagógicas ligam-se aos apontamentos de Werneck, uma vez que “na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas - e isto é o suficiente - cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”. (Werneck, 2009, p. 26).

A possibilidade de os estudantes serem “Pessoa de direitos” apenas, foi suficiente para seu protagonismo com qualidade de vida, opções e escolhas, em suas atividades. Demonstrando dentro de suas possibilidades sensoriais, as oito receitas diferenciadas e individuais, que se encontram anexas.

A professora fez um fechamento das atividades sobre Receitas Culinárias, enviando a cada estudante uma bolacha sensorial, possibilitando as práticas pedagógicas no DUA, visando a consolidar essa abordagem. Todos receberam caprichosamente a bolacha sensorial, ao desembrulharem-na, puderam sentir seu aroma, tocando, pintando com pincel e cores (vermelho, azul, amarelo, marrom) comestíveis, que a acompanhavam e, na sequência, puderam degustá-la. Essa experiência foi avaliada como riquíssima e inesquecível.

FIGURA 10 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

Na outra prática pedagógica, foi desenvolvida, a partir do centro de interesse dos estudantes, o tema “duplas e danças sertanejas”, pois os estudantes já tinham o repertório de algumas músicas e danças desse estilo, escolhendo como tema de pesquisa nos aportes do projeto Ler e Pensar em meu Lar”. Assim, partimos desse conhecimento prévio para então ampliarmos as possibilidades.

Iniciou-se apresentando a pesquisa sobre a dupla sertaneja paranaense Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, que interpretaram a música e dança sertaneja “As

Mocinhas da Cidade” (muito conhecida e apreciada pelos estudantes) composta pelo cantor Graciano (NHÔ Belarmino) e apresentada no primeiro disco da dupla, em 1959, no Paraná. (QUADRO 07)

QUADRO 7 – LETRA DA MÚSICA AS MOCINHAS DA CIDADE

As mocinhas da cidade
As mocinhas da cidade
São bonitas, dançam bem
Eu dancei uma vez
Com uma moreninha
E já fiquei querendo bem
Embora seu pai não queira
Que eu me case com você
Só depois de nós casado
Ele vai nos compreender
Fui na casa da morena
Pedir água pra beber
Não é sede, não é nada, moreninha
Eu vim aqui só pra te ver
E o sol já vai entrando
E a saudade vai atrás
Vou casar com aquela linda
moreninha
Pra nós dois viver em paz

Fonte: [Musixmatch](#), NhôBelarmino (1959)

Na sequência, foi estudada a biografia do casal, realizando diálogos com os estudantes e seus familiares, contextualizando suas biografias, sendo tais ações vinculadas ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Em Matemática, trabalhou-se unidade e dupla. Já em Ciências, foi abordada como temática a água, riqueza natural, suas nascentes, rios e cachoeiras e fontes de água, locais relacionadas ao monumento em que aparece a dupla Nhô Belarmino e Nhá Gabriela (FIGURA 11), uma homenagem exposta na região da Rua Cruz Machado, em Curitiba, Paraná.

FIGURA 11 – FOTOS DO MONUMENTO TRABALHADO

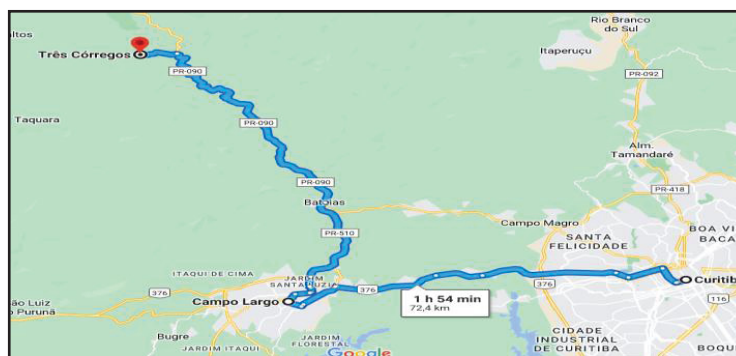


Fonte: <https://feriasnowblog.wordpress.com/2013/03/27/conhecendo-curitiba-fonte-mocinhas-da-cidade/>

#ParaTodosVerem: Na fonte, há quatro painéis de azulejos que apresentam a música da dupla, cada um com uma estrofe. No meio da fonte há um retrato da dupla, formado também por azulejos. A construção ainda traz colunas, enfeitadas com desenhos de pinhão, e alguns desenhos, assinados por Fernando Canalli. São apresentadas na Imagem 1. uma foto realizada durante o dia. Já a imagem 2 é uma foto realizada durante a noite, em que demonstra a iluminação da fonte em cada painel.

Em Geografia, foi abordada a inclusão dos espaços geográficos com municípios do Estado do Paraná, paralelo às músicas nesses diferentes contextos. Conforme (FIGURA 12):

FIGURA 12 – FOTO DO MAPA DO TRAJETO



Fonte: Google Maps (2023)

#ParaTodosVerem: Imagem 12 – Localização e trajeto de Campo Largo e Três Córregos a partir de Curitiba/PR. Imagem que representa parte do mapa de Curitiba, região noroeste e região metropolitana de Campo Largo, com uma linha curva horizontal, que localiza Três Córregos, fazendo curva continuando horizontalmente até Curitiba.

Em História, abordou-se novamente o monumento turístico em Curitiba, a associação às diferentes festas, duplas e danças sertanejas locais, bem como, contextos familiares, festas juninas da comunidade local.

Dentre muitas ações, baseadas na conexão e coletividade, destaca-se a proposta em que a diretora da escola e seu esposo formaram uma dupla sertaneja

para uma participação especial, por meio de videoaula, marcante para os estudantes e familiares.

Houve, também, a presença de um dos colegas da escola, que gravou vídeo tocando músicas sertanejas para abrilhantar o projeto. Percebeu-se, então, várias habilidades e talentos outrora invisibilizados e a oportunidade de um projeto que não só encantou como deu acesso aos estudantes da turma para contemplarem e valorizarem os aspectos da culturais da comunidade.

Como desdobramentos do práticas pedagógicas, houve a organização de uma Festa Familiar, a qual foi preparada com alimentos provenientes de suas hortas (batata doce, milho, suco de couve com limão, também pipoca, quentão de beterraba, bolo de fubá entre outros), confecção de bandeirinhas, músicas caipiras, caracterização com vestimentas e chapéus.

FIGURA 13 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem: estudante vestindo calça de uniforme escolar, abaixado, em sua horta domiciliar de couve.

Na figura 13, acima, a estudante fazendo colheita de couve-manteiga, para preparo do suco verde, para a Festa Familiar. Na seção seguinte, vamos compartilhar a “colheita pedagógica” desta pesquisa.

3.4 A COLHEITA DO PLANTIO AFETIVO, A BONITEZA, O EXEMPLO

Da mesma forma, para os estudantes e suas famílias acompanharem essas idas e vindas, também houve muito esforço para viabilidade das aulas, imagem 10, recebimento de materiais didáticos para acompanhamento das aulas remotas, conforme imagem, flexibilidade e acessibilidade foram construídas para consolidarem os horários e conteúdo.

FIGURA 14 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem Estudante vestindo uniforme escolar. Camiseta branca e bermuda azul escura, de mãos dadas com sua mãe, vestindo bermuda bege, camiseta azul, caminham em estrada de chão, rodeados por árvores.

A imagem acima tem muito significado aos envolvidos, que caminhavam até um ponto de acesso à internet para assistirem a aula pelo aplicativo WhatsApp. Todo esse momento imprevisto, porém, necessário de aprendizagem, causou espantos, incertezas, porém, possibilitou a aprendizagem de todos, estudantes, professora e famílias. Partindo das sugestões dos estudantes, iniciou-se o trabalho pela temática de Receitas Culinárias.

Esse desafio teve uma dualidade, versando professor e estudantes, pois, a elaboração das aulas aconteceu em consonância como todos os aportes pedagógicos do município, e Pareceres 07/2014 e 128/2018 da Educação Estadual do Paraná, dos projetos desenvolvidos e propostos pela escola local, Projeto Verde Vida, desenvolvido em 2018 com esses estudantes participantes da pesquisa, trabalhando questões de saúde e bem-estar, destacando as atividades de caminhada coletiva (com aferição de pressão), horta coletiva na escola e horta individual domiciliar, assim como o Projeto Ler e Pensar, em parceria com o Grupo Paranaense de Comunicação - GRPCOM. Trata-se de um projeto em que a Superintendente idealizou leituras orientadas às escolas, oportunizando, por meio do GRPCOM, diferentes leituras de pesquisas, as quais eram disponibilizadas aos estudantes e seus familiares. De acordo com o interesse dos estudantes e de suas famílias, eram realizadas pesquisas, cuja matéria era encaminhada pela professora, com explicação oral, pelo aplicativo WhatsApp ou por escrito, conforme a neurodiversidade.

Por ocasião da pandemia, o projeto foi adaptado, tornando-se Projeto Ler e Pensar em Meu Lar, num movimento intenso de estudos, pesquisas e ressignificação de planos de aula, em que o despertar sobre receitas culinárias foi proporcionado pela pesquisa, como se vê na FIGURA 15, a família escrevendo receita culinária:

FIGURA 15 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#Paratodosverem: A esquerda mulher de saia azul, Blusa com estampas fazendo anotações, logo atrás em pé, estudante usando saia longa, marrom e camiseta lilás.

Familiares participaram ativamente da proposta de receitas culinárias aos estudantes. Seguindo para o outro tema, o Duplas e Danças Sertanejas, originou-se a busca por conteúdos e informações sobre a dupla Nhô Belarmino e Nhá Gabriela e sua música, de autoria e tradição paranaense, “As Mocinhas da Cidade”. Possibilitando, ainda que em fatídico momento de pandemia, conhecimentos e desafios pedagógicos, mencionados por Freire:

Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1996, p. 96).

As aulas foram desafiadoras, proporcionando à PP e aos estudantes novas experiências todos os dias, tecendo idas e vindas, que indicam uma construção de caminhada de saberes, possibilidades de conhecimento para a vida toda.

FIGURA 16 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem: Imagem 1 estudante vestindo uniforme escolar, camiseta branca, calça azul escura, caminha ao lado de sua mãe vestindo blusa e calça escura, e seu irmão menor vestindo shorts azul escuro e camiseta verde claro, estão em estrada de chão. Escura caminha de mãos com sua mãe de calça clara e camiseta azul escura, e sua sobrinha, shorts preto e camiseta azul clara, em uma estrada de chão, cercada por árvores. Imagem 2: estudante de uniforme escolar, abaixado fazendo manutenção de sua horta domiciliar de couve.

As plantações na horta doméstica têm a finalidade de contextualizar o ambiente em que os estudantes residem, como menciona Muzzio, essas ações vêm ao encontro “com o princípio do engajamento, uma vez que os estudantes se demonstraram confortáveis e engajados na interação com a professora-pesquisadora, e com os colegas.” (Muzzio, p. 125, 2022).

Todo esse envolvimento se deu por meio do (re)redescobrir nessa especificidade, a horta doméstica, que foram ingredientes utilizados nas receitas culinárias, pela especificidade dos estudantes que, com seus familiares, marcaram proximidade e afeto, valorização, conexão de aprendizagem aos seus interesses, por residirem no campo.

FIGURA 17 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem Estudante da EJA da EE E, trajando bermuda azul e camiseta regata marrom, de mãos dadas com sua mãe, com horta de couves verde ao fundo e paiol de madeira, sem pintura.

Foi marcante a alegria, esforço, a superação das pessoas com neurodiversidades, a aprendizagem fica evidenciada em todo o processo, com ênfase no concreto, para que “estimulassem o desenvolvimento da cooperação, trabalho em grupo, percepção, raciocínio, destreza, noção de espaço, coordenação motora, entre outros.” (Rodrigues; Denes; Emmel, 2018, p. 95).

Essa articulação de conceitos foi visualizada a partir de vídeos enviados espontaneamente pelas famílias, notificando a compreensão dos estudantes, e o quanto esses momentos foram prazerosos, desde o recebimento dos materiais complementares como apostilas para acompanhamento das videoaulas, marcaram a identidade e pluralidade cultural.

FIGURA 18 – IMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Acervo da autora

#ParaTodosVerem: Estudantes da EJA da EE, a esquerda estudante Feminino, vestindo calça jeans e jaqueta preta, com materiais complementares recebidos da professora. A direita estudante feminino vestindo saia estampada e blusa laranja, com sacola de papel contendo materiais recebidos, ao fundo uma moto e uma garagem de carro em madeira, sem pintar.

A “boniteza” freiriana, da construção de conhecimentos em diferentes possibilidades, trouxe vivacidade e superação de expectativas pedagógicas, muito além do contexto escolar on-line, propiciou continuidade das ações de projetos realizados presencialmente.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, e ética, em que a beleza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 2020, p. 26).

Foi abrangente (Gabrilli, 2007, p. 16) sua aplicabilidade, apresentaram uma dimensão totalmente cabível em todos os ambientes, nas aulas presenciais e on-line, na escola, ou em suas casas, independente de clima ou localidade, uma nova emoção compartilhada com todos os estudantes, professora e famílias, com reflexão e ação, num contexto de aprendizagem para a vida toda, aguçando a dialogicidade de Freire (2020, p. 33) em que “Não haveria criatividade sem a curiosidade”.

A possibilidade de aprender e ensinar a pessoas com neurodiversidades, jovens e adultos, com protagonismo, criatividade e curiosidade surpreendem e nos remetem a legados na Educação de Campo Largo.

O contato visual, a afetividade continuou sendo constante nas aulas remotas, comunicando ensino e aprendizagem, de acordo com a especificidade de cada estudante, dentro do perfil de cada um, sempre acolhedores e receptivos ao conhecimento.

FIGURA 19 – FOTOS ESTUDANTES E PROFESSORA DESVELANDO SUAS AUTOBIOGRAFIAS



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Na FIGURA 19, na Imagem 1 tem um estudante, vestindo camiseta de uniforme escolar, sentado, em frente à mesa com calendário e materiais escolares domiciliar, ao fundo da imagem há uma parede verde. Na Imagem 2 tem-se um estudante que está usando uma calça de uniforme escolar azul e blusa branca, está sentado, com braços em x, as mãos, próximas ao ombro, discreto sorriso, ao fundo parede de madeira sem cor. Já a Imagem 3 apresenta a professora da turma, em pé, com blusa de manga comprida verde, seus braços estão em forma de x encostados ao ombro, seu rosto sorrindo, cabelos lisos, na altura dos ombros, ao fundo há uma parede azul.

As tessituras de diálogos com palavras e gestos de afetividade somam-se aos materiais complementares, eternizam momentos, ensurdecem as tensões de uma pandemia tão agressiva, fatal, paralelamente, são construídos conhecimentos, mesmo a distância, numa sonoridade de danças, de encantamento a diferentes possibilidades de aprendizagem, num processo inclusivo de equidade de oportunidades. Apresentaremos, na próxima seção, os resultados e análises por meio da documentação pedagógica.

4 CONTRIBUIÇÕES DO DUA PARA A BELEZA DA APRENDIZAGEM

O DUA consiste na produção de abordagens práticas que tem sido eficiente na ampliação das oportunidades de aprendizagem. É, portanto, uma prática que pode ser contemplada pelos professores, com a finalidade de garantir acesso aos conteúdos curriculares para todos os estudantes, os quais têm especificidades, que os diferenciam uns dos outros em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais. Visando eliminar toda e qualquer barreira que possa vir a dificultar ou impedir a aprendizagem dos estudantes, o Centro de Tecnologia Inclusiva e Sistemas de Educação (CAST), é apoiador dessas atividades com DUA:

fornece uma estrutura para analisar essas barreiras à luz de metas de aprendizado específicas e dos perfis de aprendizado dos estudantes. Depois de compreender as barreiras ao aprendizado impostas pelos materiais disponíveis, você pode investigar as mídias digitais e redes disponíveis para apoiar abordagens de ensino diferenciadas. (Cast, p. 184).

Numa ambiguidade teórica, Freire e CAST, são apoiadores dessa abordagem de aprendizagem teórico-prática, desenvolvida no decorrer das aulas relatadas e consideradas na presente pesquisa, em que a teoria fundamenta a prática das seguintes atividades:

Explicação para os responsáveis sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida com os estudantes, a qual foi embasada no princípio do engajamento e na diretriz de fornecer opções para incentivar o interesse que, segundo CAST (2019), adaptado de Coelho e Góes (2021):

O primeiro princípio do DUA visa criar engajamento por meio de conexões afetivas e responder ao "porquê" da aprendizagem. Suas diretrizes abrangem: (i) alternativas para despertar interesse; (ii) opções para manter esforço e persistência; (iii) alternativas para autorregulação.

No início de fevereiro de 2020 ocorreu uma reunião com as famílias, na escola, para apresentar uma proposta de pesquisa sobre as atividades a serem realizadas com a turma, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. (Freire p. 24, 2020). Nesse momento, buscava-se a criação de muitas possibilidades de alinhamento com a abordagem DUA para uma prática pedagógica que atendesse a todos simultaneamente. Diante disso, e com a convicção de que assim poderiam ser

ampliadas as aprendizagens, contribuindo para que os estudantes ampliassem conhecimentos e exercitassem o seu protagonismo, abriram-se debates sobre os temas DU e DUA e os pais foram convidados a fazer perguntas e esclarecer possíveis dúvidas. Na ocasião, explicou-se às famílias que estariam envolvidas em dois momentos colaborativos: ajudar os estudantes a produzirem materiais concretos e aplicar as atividades de sala de aula, no contexto familiar, realizando caminhadas, para desenvolver o hábito saudável, diminuindo o sedentarismo e estimulando a aprendizagem.

Porém, no dia 17 de março, tivemos o lamentável e trágico início do isolamento social, devido a pandemia da COVID-19, passando pelo momento histórico, de aulas remotas, necessitando adaptação de todos os acordos e planejamentos das aulas e reuniões presenciais, surgindo um novo cenário para estudantes, escola e familiares. Em reunião on-line pelo aplicativo WhatsApp, alinharam-se as práticas pedagógicas, na abordagem DUA. Dessa forma, a partir de uma ação protagonizada por uma das estudantes, que sugeriu que trabalhássemos sobre “Receitas Culinárias”, da mesma forma, por ser tão peculiar entre os estudantes o projeto Ler e Pensar, eles prontamente foram sugerindo temas, e assim, adaptamos o projeto que passou a se chamar “Ler e Pensar em Meu Lar”:

FIGURA 20 – LOGO CRIADO PARA O PROJETO ADAPTADO



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: slogan adaptado desenho de uma casa em contornos azuis, com desenho a esquerda de pequeno cartão amarelo, com um rosto sorrindo a direita escrito, LER E PENSAR (na cor azul, GRPCOM), EM MEU LAR (em amarelo). Criado pela professora, (2020).

Essa descrição dialoga com Morin (2000, p. 35) que nos afirma:

para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. Em todo o tempo o pensamento foi sendo reformado, organizando e articulando a Educação, reconhecendo os problemas do mundo, como neste caso específico, da COVID-19. Desta forma, reformando pensamentos, planejamentos, possibilitando a continuidade do conhecimento, em uma pronta adaptação e participação dos estudantes, muito além do esperado. Os relatos das famílias nos levam a perceber as reais mudanças nos hábitos dos estudantes, como por exemplo, o hábito de cuidados com o jardim, descrito como uma produção domiciliar de muita dedicação e capricho, conforme afirma a mãe de um dos estudantes: “Providenciei plantação de flores em pneus para que meu filho regasse as plantas com tranquilidade, e ficou lindo nosso jardim. (Morin, 2000, p. 35)

FIGURA 21 – FOTO DO JARDIM NA CASA DE UM DOS ESTUDANTES



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: estudante adulto com neurodiversidade, usando uniforme escolar, abaixado, regando flores, plantadas dentro de pneu, atrás do estudante, mais dois pneus com flores.

O pertencimento ao espaço de sua casa é percebido numa atitude aparentemente simples de regar as flores plantadas por sua mãe, mas, para além disso, a proposta pedagógica presente no proceder da ação com uniforme escolar, demonstra o quanto a escola está presente naquele cotidiano, incluindo e apoiando as ações, uma vez que:

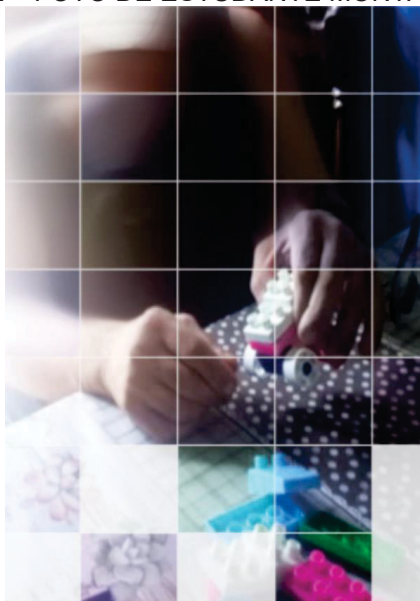
a educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch E Fontes, 2006; Glat E Blanco, 2007).

É inegável que a educação de jovens e adultos na educação especial já é uma forma de educação inclusiva, que inclui, que adapta, fazendo os estudantes permanecerem e vivenciarem procedimentos que identificam e removem barreiras, adequando os espaços e atividades propostas. Como neste caso, o jardim domiciliar

foi além das propostas educativas, foi educação para vida, numa abordagem DUA, de sensibilidade, sinestésica, auditiva, ao ouvir o barulho da água, molhando as flores, em sentir o perfume das flores, em tocar a terra e acompanhar o crescimento.

Os materiais complementares enviados para as aulas, eram também utilizados para momento de lazer dos estudantes, em casa, nos finais de semana, como mencionavam as famílias, “meu filho passou a tarde de domingo montando Lego”, relatou uma mãe enviando fotos à PP.

FIGURA 22 – FOTO DE ESTUDANTE MONTANDO LEGO



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: estudante de camiseta regata escura, sentado a mesa, montando lego, atrás dele a porta da casa aberta, com vista para uma árvore.

Para Freire (2020, p. 121), “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”. Também, Freire ensina sobre essa possibilidade de o estudante, como participante, como pessoa que faz, exercendo e praticando aptidões, torna-se melhor constantemente. A abordagem DUA tornou-se fidelizada nas vivências dos estudantes, não só em momentos de aula, mas nos finais de semana, no dia a dia dos estudantes, como eram registradas e enviadas pelas famílias as fotos e comentários. Todos se envolveram e absorveram os conteúdos como práticas de vida, corroborado por Werneck:

não há que se falar em impossível, quando a necessidade se funde à vontade e a “ação mutante”. Certo é que Paulo Freire disse bem, é difícil mudar, mas plenamente possível e, no caso específico do ensino na corporação, há que se pensar na continuidade dos avanços já conquistados. (Werneck, 2009, p. 19).

A sincronia de diálogos de nossos autores chancela e fortalece nossas práticas pedagógicas na abordagem DUA, porque o trabalho é exaustivo, contínuo, autenticamente o impossível se funde à vontade e à “ação mutante”, assim, somos seres apenas e suficientes, capazes (Werneck, 1997). Esta é a voz das imagens a seguir:

FIGURA 23 – FOTO DA ATIVIDADES DE CAMINHADA



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Na Imagem 1. Estudante adulto com neurodiversidade, andando de braços dados com seu pai, em gramado, em torno muitas árvores. Imagem 2 Estudante adulto com neurodiversidade, andando em estrada de chão, ao redor muitas árvores. Imagem 3. Estudante adulto com neurodiversidade andando bem distante em caminho rodeado há muitas árvores.

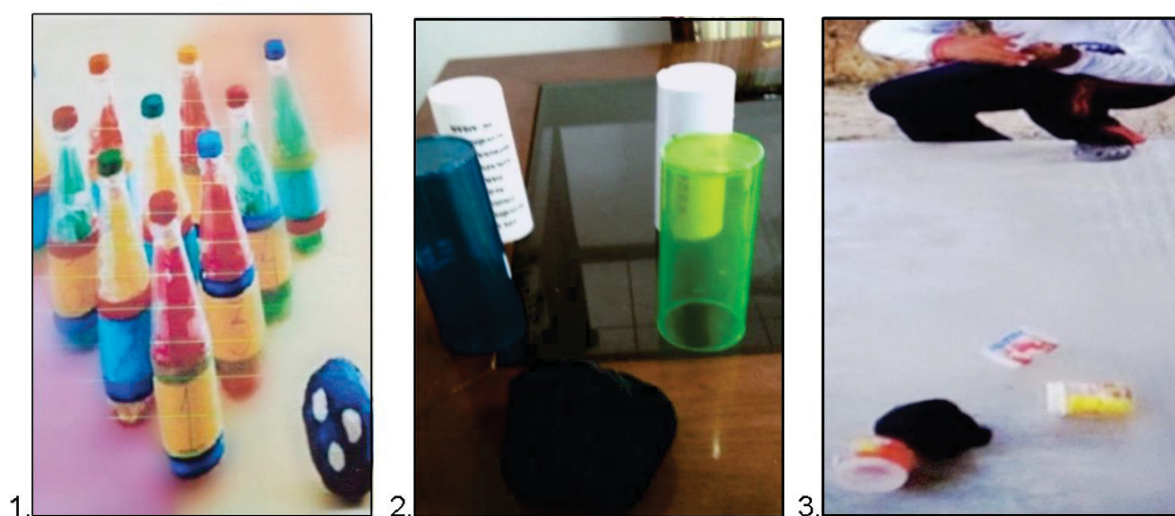
Observando a ação dos estudantes diante dos desafios apresentados, é possível identificar o que Werneck (1997, p. 19), sugere: de que “não conseguiria frequentar” sem afeto e sem muita flexibilidade, essa espécie de “mundo paralelo” que somos educados para ignorar, mas, que, na verdade, é o nosso mundo. Os estudantes vivem a fragrância do afeto, da flexibilidade em seus “mundos de contextos”, potencializando os conteúdos aprendidos de forma autônoma, nas suas caminhadas, não só físicas, mas emocionais de superação.

A conexão de jogos, que também foram enviados para serem realizados entre uma atividade e outra, foram surpreendentes em suas adaptações feitas pelos estudantes, verdadeiramente compartilham com Velasco e Barbosa, todos os objetos

da vida cotidiana tornam-se aplicabilidade de conteúdos, e entre os estudantes da EJA da EE não é diferente; ou seja, trabalhar “o conteúdo com materiais e objetos comuns na vida cotidiana, faz [endo] com que o estudante perceba a aplicabilidade do conteúdo em sua vida, percebendo a relevância desse aprendizado para sua formação enquanto cidadão” (Velasco; Barbosa, 2022, p. 16).

A FIGURA 24 ilustra alguns dos jogos produzidos e explorados durante as ações docentes.

FIGURA 24 – FOTO DE JOGOS CRIADOS/ADAPTADOS



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Imagem 1- Jogo boliche com garrafas coloridas e bola de borracha azul. Imagem 2 Jogo de boliche adaptado pela professora em aula online, copos grandes de plástico e bola de meia. Imagem 3. Jogo de boliche adaptado pelo estudante, copos pequenos de plástico e pedra.

A imagem 1, da FIGURA 24, contempla um jogo de boliche criado com material alternativo como garrafas coloridas e bola de borracha azul; na Imagem 2, um jogo de boliche adaptado pela professora, para as aulas on-line, com copos de plástico coloridos e bola de meia e a Imagem 3, outro jogo de boliche adaptado pelo estudante, com pequenos copos e pedra.

A ação de um dos estudantes brincando com o jogo foi registrada por sua mãe, conforme a FIGURA 25, no momento em que derrubava os copos (fazendo seu *strike*) demonstrando, pela sua expressão, satisfação e alegria com sua performance, ao derrubar todos os copos.

FIGURA 25 – FOTO DO JOGO DE BOLICHE ADAPTADO PELO ESTUDANTE



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Imagem 1. Jogo de boliche adaptado pelo estudante, copos pequenos de plástico e pedra.

Essa versatilidade e liberdade em aprender a contemplar a beleza do saber, dialogam com a avaliação do estudante, como nos ensina Freire: “o exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos.” (FREIRE, 2020, p. 61).

O que parece uma atividade simples, é, na verdade, um desafio para estudantes com neurodiversidades, por isso, a importância de (re)reconhecer cada estudante e perceber, dentre tantas possibilidades de material, qual o melhor indicado para cada grupo. Numa dialogicidade entre EJA e EE, com a abordagem do DUA, documentamos propostas de aula, e fora de aula, com foco na criatividade, e avaliação de conteúdos, tanto planejados quanto espontâneos.

A ação desenvolvida durante todo o projeto foi documentada, e o registro do avanço dos estudantes com neurodiversidades foi enviado à Secretaria Municipal de Educação, cujo documento foi intitulado “Relatório de Atividades Remotas - período de: 26 de abril a 02 de junho 2021”, contemplando as Apostilas “Quatro e Cinco de Atividades Remotas”. Do desenvolvimento vivenciado, merecem destaque algumas das observações levantadas: “Estudante muito detalhista, embora tenha uma comunicação verbal restrita, manifesta suas aquisições e intenções com assertividade. Foram exitosas as atividades realizadas com os projetos Verde Vida (Caminhada, Horta, Jardim, Artesanato), no Projeto Ler e Pensar em Meu Lar,

participando ativamente das dinâmicas. Sendo ele e sua família protagonistas durante a pesquisa de textos no Jornal Gazeta do Povo, sobre as Duplas Sertanejas, que permearam as atividades parciais da quarta apostila. Na quinta apostila de atividades remotas, ele também realizou com muita dedicação, demonstrando muito progresso pedagógico.

Tal progresso se deu pelas práticas pedagógicas com o DUA, a possibilidade de todos os estudantes participarem, simultaneamente, de uma mesma proposta de trabalho, e realizando a partir de várias estratégias/materiais essa mesma atividade.

Outra proposta que foi contemplada no decorrer das aulas foi o tema “Receitas”, que foi adaptada e vivenciada por cada estudante à sua maneira, ou seja, a receita foi expressa por desenhos, por gestos, oralmente, sinestesticamente, concretamente. Nessa atividade, o que foi mais surpreendente foi a ação protagonista e inesperada dos estudantes ao utilizarem em suas receitas ingredientes de suas próprias hortas, surpreendendo e indo além do que eu esperava enquanto professora. Como enfatizado por Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2020, p. 25), essa magnitude foi vivenciada, entre professora e estudantes, provocando-a:

curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 2020, p. 33).

Outras atividades adaptadas durante o projeto foram alusivas aos nomes dos estudantes, fazendo-se associação da primeira letra de seus nomes com objetos de uso cotidiano, conforme se percebe na FIGURA 26 em que o estudante, cujo nome se inicia com a letra “o”, vinculando-o a ovo e olho, demonstrando seu conhecimento e uso do pareamento sensorial.

FIGURA 26 – FOTO DE ATIVIDADES ADAPTADAS



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Imagem 1 Estudante de uniforme escolar sentado apontando seu indicador direito ao olho e com a mão esquerda segura o ovo, analisando concretamente que são identificações alfabéticas com a inicial de seu nome. Imagem 2 Estudante vestindo uniforme escolar, está em pé com tabuleiro em mãos sobre psicomotricidade. Imagem 3. Jogo de tabuleiro a mesa com carrinhos de rolo de papel higiênico, produção dos estudantes.

Perceber o envolvimento dos estudantes em todas as propostas foi muito gratificante, pois, cada um da sua forma, explorou todas as possibilidades para chegar aos resultados esperados e até inesperados, o que aponta para a necessidade de se contemplar sempre que possível o DUA nos contextos de aprendizagens, respeitando todas as necessidades.

Na FIGURA 27 é possível verificar minha ação pedagógica durante as aulas on-line, apresentando e explicando as atividades. Na Imagem 1, momento da explicação sobre a proposta da dinâmica do laço: “Desfaça o nó, faça laço de amizade” e na imagem 2, o retorno da atividade pela estudante em que o laço foi pintado em seus contornos, mas que, para além disso, o relato da família levou a perceber o quanto a ação de desfazer nós e valorizar as amizades refletiu a partir de uma proposta aparentemente corriqueira. Levando-os a pensar a vida em sociedade e não apenas em uma tarefa escolar.

A mãe da estudante relatou e registrou em foto que ela se preparou para a aula, colocando o laço no cabelo para sentir-se sintonizada com a atividade, o que nos leva a parafrasear Freire (2020) de que “ensinar não é o mesmo que transferir conhecimentos, mas muito mais do que isso, é criar as oportunidades necessárias para que os estudantes possam desenvolvê-lo ou construí-lo”.

FIGURA 27 – FOTO DA PROFESSORA E ESTUDANTE DURANTE AS AULAS REMOTAS



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Professora de uniforme em pé atrás da mesa, indicando tarefa a colorir, para trabalhar a dinâmica do laço: “Desfaça o nó, faça laço de amizade”. Imagem 2 – estudante vestindo blusa estampada, em pé, segurando a atividade com o laço bem pintado, dentro dos limites do desenho. Imagem 3. Estudante de uniforme escolar e sua mãe dançando.

Nas ações aqui apresentadas, é possível verificar que os laços se fortaleceram, resultando em atividades de harmonia, ou seja, aulas que vão para além da abordagem de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de práticas sociais, assim como se verifica nas fotos da FIGURA 28:

FIGURA 28 – FOTO DOS ESTUDANTES REALIZANDO O AUTO ABRAÇO

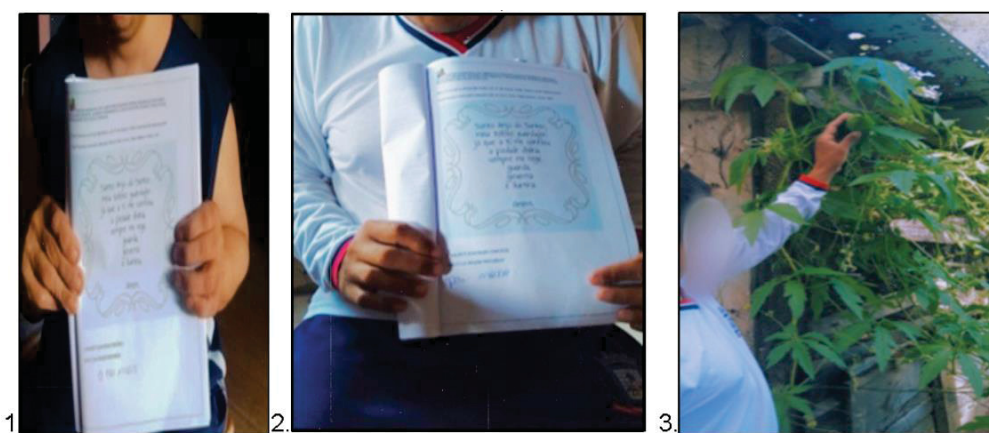


Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Imagem 1: Estudante de uniforme, sentado de braços cruzados na altura do peito, simbolizando auto abraço. Imagem 2: Estudante de camiseta marrom, bermuda azul clara, sentado, com braços cruzados na altura do peito, simbolizando auto abraço; Imagem 3: Estudante de uniforme escolar, sentado na escada com o braço sobre o ombro de sua mãe, que está sentada ao seu lado, sorriso discreto.

Ao final das aulas on-line, assim como era em aulas presenciais, sempre foi realizada uma dinâmica, nessa ocasião, a dinâmica era “solte os nós e crie laços”, na efetividade de afeto, como registra Freire, oportunizando o autoafeto, carinho, sensibilidade e amor à Educação. Foi muito emocionante e gratificante ver as fotos que as famílias nos enviaram. Como se verifica na FIGURA 29, o registro da ação e da superação de neurodiversidades, concluindo as atividades propostas e demonstrando a afetividade em relação à natureza.

FIGURA 29 – FOTO DE ESTUDANTES COM AS ATIVIDADES



Fonte: Acervo da autora (2021)

#ParaTodosVerem: Imagem 1: Estudante feliz mostrando a apostila de atividades; Imagem 2: Outro estudante sentado e de uniforme escolar mostrando a atividade realizada e Imagem 3: estudante apreciando uma planta de seu quintal.

Com a credibilidade de “normalizar” não a quem pretende realizar mudanças, mas sim limitar, frear os que as impedem. Para isso, são imprescindíveis rizomas de conhecimento, para haver perenidade nessa coletividade, na qual todos somos agentes da mudança, que promovem a mudança e a estabilidade, que comungam, colaboram, suscitam a convivência, na dialogicidade em inter-relações sociais, ora sujeitos, ora objeto em sociedade “seres para si”, sociedade “seres para o outro”, em relações antagônicas, na fluidez do crescimento. (Freire, 1979).

Nessa intencionalidade que se construiu esse processo de aprendizagem, vivenciado por essa turma de EJA da EE, com diferentes abordagens do DUA. A aprendizagem se deu por meio de constante “colaboratividade”, criando mudanças e possibilidades aos estudantes, os quais, por meio da participação em seus contextos familiares, desenvolveram-se e contribuíram para o desenvolvimento coletivo,

demonstrando que todos são importantes para si e para o outro, contemplando a vida coletiva e respeitando as individualidades.

Em alguns casos, demais integrantes da família participaram do processo de aprendizagem, contribuindo assim para a construção, na medida das potencialidades de cada um, como o exemplo de uma das estudantes que dava retorno das propostas sempre aos domingos, quando percebi a presença de seu irmão, que era quem fazia as orientações, dedicando cuidados a ela e sua mãe. A estudante tem bastante dificuldade cognitiva e comportamental, realizou as atividades impressas, parcialmente, sempre solicitando um tempo a mais para suas conclusões, sempre as fazendo, mesmo que posteriormente.

Aos domingos, quando se realizavam as chamadas de vídeo, ela sempre mencionava a saudade e o desejo de voltar à escola. As atividades enviadas eram todas autoexplicativas, acrescidas de muitas ilustrações, a fim de atender a necessidade dela. Recebia uma apostila individualizada, indo ao encontro das suas dificuldades, promovendo e ampliando suas possibilidades de resolução. As suas atividades foram adaptadas na forma ilustrada, por ser o melhor meio de viabilidade que se tinha naquele momento. A estudante teve uma excelente participação em todas as atividades propostas interdisciplinares e nos projetos, com permanente presença da família, superando sempre as expectativas pedagógicas. Avançou muito em sua autonomia e socialização, expondo sua opinião nos jogos e dinâmicas, fazendo prevalecer sua opinião, o que nos reporta a excelente progresso; é muito organizada, dedicada, caprichosa e incisiva em suas tarefas.

Desta forma, foi possível analisar práticas pedagógicas com abordagem do DUA às pessoas adultas com neurodiversidades, mediante os objetivos inicialmente elencados, que foram:

- a) Conceituar os princípios do Desenho Universal DUA.
- b) Identificar estratégias eficazes para destacar as habilidades e conhecimentos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Escolas de Educação Especial
- c) Investigar e desvelar as práticas pedagógicas aplicadas na EJA EE durante a pandemia.
- d) Evidenciar aspectos do DUA nas práticas pedagógicas na EJA, EE.

Ou seja, ficou evidente que a realização desse trabalho se deu no diálogo pedagógico entre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, na abordagem

do Desenho Universal para Aprendizagem, com a construção de práticas pedagógicas educacionais possíveis. Esse contexto de coletividade, conhecimentos além da escrita e leitura convencional, no protagonismo, articulação docente de inclusão social, no viés dos princípios do DUA, engajamento, verificação, ação e expressão foram alcançados com todos os estudantes, na medida de suas possibilidades.

Os oito estudantes envolvidos nas propostas demonstraram mudança de hábitos nos quesitos vida e saúde, realizando caminhadas diárias, demonstrando engajamento e ação e expressão, também com as receitas trocadas e executadas individualmente, bem como, nas tardes dançantes, que foram marcantes para os estudantes e familiares, num aspecto de conceituação e aplicabilidade. As propostas revelaram um olhar humanizado para com a pessoa com neurodiversidades, portadoras de direitos e deveres de serem sujeitos de aprendizagem, autores de seus contextos e propositores de expressões culturais múltiplas e coexistentes.

Nessa perspectiva de desafios, de visão pedagógica, de credibilidades individuais, em respeito às especificidades, considera-se a demonstração de uma alternativa possível de adaptação de projetos educacionais, que consolidaram os documentos norteadores da Educação Especial. Todo esse processo foi trabalhoso, constante e resultou nas ações, reflexões e esperanças de transformações, numa vivência pedagógica, que teve sua viabilidade na culinária, na ação de esportes e lazer, cuidados com a saúde e bem-estar, danças, ações culturais, estratégias de exposição concreta de diferentes habilidades dos estudantes. Mesmo cansando com os afazeres, nunca deixaram de realizar as atividades. Cansaram porque elaboraram autenticamente as idas e vindas, realizaram pausas, buscaram respostas para suas dúvidas e incertezas como protagonistas de um novo tempo educacional. (FREIRE, 1996).

Tratou-se de uma construção de possibilidades e visibilidades aos estudantes, às suas famílias e à escola, num tecer coletivo, que caminhou para além dos muros da escola, ao encontro da cultura e saberes de cada um.

Essa ação dialógica, de construção colaborativa, anteriormente realizada nas aulas presenciais, foi contemplado num momento pandêmico da COVID-19, em aulas on-line, partindo de novas propostas, como a entrega de propostas impressas aos estudantes e acompanhamento das aulas pelo *WhatsApp*. Toda essa mobilização representou um esforço de superação de toda comunidade escolar, um legado de esperanças, em que a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), conselho

escolar, diretora, secretária e professores se mobilizaram no processo de entrega e recebimento dos materiais. Ação que os levou exposição aos perigos de contaminação, mesmo assim, cada um foi exercendo seus deveres políticos, sociais, educacionais, revestidos pelos equipamentos de segurança (EPIS). Enfrentaram longas distâncias para alcançarem as residências dos estudantes, que aguardavam ansiosos com grande alegria, sorrisos estampados em seus rostos, que foram expansores de esperanças, evidenciando o interesse na ampliação de seus saberes.

Quanto ao DUA, o **princípio do engajamento** esteve expresso ao considerar o centro de interesse dos estudantes, ao escolher o tema "duplas e danças sertanejas", baseado no conhecimento prévio dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e motivador para eles. Já o **princípio da ação e expressão** esteve presente nas diversas atividades interativas e práticas em que os estudantes analisaram a biografia da dupla sertaneja, dialogaram com familiares, exploraram conceitos matemáticos relacionados à "unidade e dupla", aprenderam sobre temas de ciência e geografia, vinculados ao sertanejo e até mesmo participam ativamente na criação de uma Festa em Família, com comidas típicas juninas. Também, se expressaram ao longo do projeto ao explorarem a música sertaneja, elaboração de suas biografias, gravação de vídeos, colheitas em suas hortas de elementos para fazerem o suco natural e nas atividades de caracterização, o que permitiu a expressão de seus conhecimentos e criatividade de várias maneiras. Por fim, o **princípio da representação** foi abordado nas diferentes disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, proporcionando uma representação diversificada do conhecimento ao pensar em diferentes ambientes, seja na escola, em casa, em aulas presenciais ou on-line, tendo a preocupação com a representação inclusiva.

Com isso, as ações e expressões documentadas, apresentadas, exemplificam indícios de uma abordagem educacional que incorpora os princípios do DUA de maneira abrangente, promovendo o envolvimento dos estudantes, incentivando a ação prática, permitindo a expressão criativa e fornecendo uma representação diversificada do conhecimento. Isso não apenas torna o aprendizado mais eficaz, mas também cria uma experiência de aprendizado inclusiva e com significado para todos os estudantes envolvidos (Góes; Costa, 2022).

Apresentamos, na próxima seção, os resultados obtidos na trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora e suas considerações.

5 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho é o diálogo pedagógico entre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem, na construção de projetos educacionais possíveis. Esse contexto de coletividade e conhecimentos além da escrita e leitura convencional, no protagonismo e articulação docente de inclusão social, para todos os estudantes, apresentou o olhar humanizado para com a pessoa com neurodiversidade, com direitos e deveres de serem participantes da aprendizagem, autores de seus contextos com expressões culturais múltiplas e coexistentes.

Nessa perspectiva de desafios, de visão pedagógica, de credibilidade individual, em respeito às especificidades, busca-se demonstrar uma alternativa possível de adaptação de projetos educacionais, que consolidaram os documentos norteadores da Educação Especial. Todo esse processo foi árduo, constante e resultou nas ações, reflexões e esperanças de transformação, que, para Freire (2000, p. 96), é “um desafio e não uma *cantiga de ninar*.”

Tratou-se de uma construção de possibilidades e visibilidades aos estudantes, mediante desafios vividos por todos, famílias e escola, num tecer coletivo, que caminhou para além dos muros da escola, ao encontro da cultura e saberes de cada um. Analisar práticas pedagógicas com abordagem do DUA às pessoas adultas com neurodiversidades.

Apresentamos aqui um perfil das considerações quanto aos objetivos propostos e seus resultados após essa pesquisa documental, delineado como objetivo geral: Analisar práticas pedagógicas com abordagem do DUA às pessoas jovens e adultas com neurodiversidades, mediante quadros de produção de dados, propostas pedagógicas apresentadas e documentadas, avaliadas por nós como favorável, assim como a análise do recorte realizado referente aos temas Receitas, Duplas e Danças Sertanejas e Caminhada.

Em relação aos objetivos específicos que foram: Conceituar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Identificar estratégias eficazes para destacar as habilidades e conhecimentos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Escolas de Educação Especial

c) Investigar e desvelar as práticas pedagógicas aplicadas na EJA da EE durante a pandemia.

d) Evidenciar aspectos do DUA nas práticas pedagógicas na EJA da EE.

Quanto ao DUA, e seus três princípios: Engajamento, Representação e Ação e Expressão. Notamos que o princípio do engajamento pontua o “porquê”. O incentivar, manter esforço e autorregulação estão expressos ao considerar o centro de interesse dos estudantes, ao escolher o tema “Receitas”. “Duplas e Danças sertanejas”, Caminhada. Baseado no conhecimento prévio dos estudantes, todos sabiam o porquê da motivação aos temas, tornando o aprendizado mais relevante e motivador para eles. O segundo princípio da Representação, que pontua a indagação com o “O quê” da aprendizagem. Fornecendo percepção, símbolos, compreensão. Foi notória a absorção de seus aprendizados quando, por iniciativa, os estudantes manifestaram em suas elaborações de receitas culinárias, na sugestão e elaboração da festa familiar, com símbolos confeccionados em decorações, preparativos das músicas, receitas de guloseimas, no convite aos familiares para juntos fazerem a caminhada. Notoriamente, apontando para a compreensão do que estavam vivenciando nas práticas pedagógicas. No terceiro princípio, que é Ação e Expressão, que pontua o “como”, em ações físicas, expressão e comunicação, funções executivas, percebemos que a ação e expressão está presente nas diversas atividades interativas e práticas em que os estudantes analisaram a biografia da dupla sertaneja, dialogaram com familiares, exploraram conceitos matemáticos relacionando conceitos básicos como “unidade e dupla”, aprenderam sobre temas de ciência e geografia vinculados ao sertanejo, inclusão dos espaços, participaram ativamente na criação de uma Festa Familiar com comidas típicas da região. Também, expressaram-se ao longo do projeto explorando a música sertaneja, na elaboração de suas biografias, gravação de vídeos, colheitas em suas hortas, para produção do suco verde, nas atividades de caracterização, isso tudo permitiu a expressão de seus conhecimentos e criatividade de diferentes maneiras, reproduzindo como haviam internalizado os conteúdos.

Por fim, os princípios criaram entre si uma teia de conhecimentos, conversando entre si, formando uma interdisciplinaridade abordada nos diferentes componentes curriculares, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, proporcionando uma representação diversificada do conhecimento ao pensar em diferentes ambientes, seja na escola, em casa, em aulas presenciais ou on-line, validando o resultado em aprender com a abordagem DUA.

Com isso, as ações apresentadas exemplificam indícios de uma abordagem educacional que incorpora os princípios do DUA de maneira abrangente, promovendo o envolvimento dos estudantes, incentivando a ação prática, permitindo a expressão criativa e fornecendo uma representação diversificada do conhecimento. Isso não apenas torna o aprendizado mais eficaz, mas também cria uma experiência de aprendizado inclusiva e com significado para todos os estudantes envolvidos (Góes; Costa, 2022).

5.1 CAMINHOS ALCANÇADOS NA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Neste momento da minha escrita, retomo a perspectiva em primeira pessoa do singular para descrever os caminhos alcançados em minha trajetória pessoal e acadêmica até aqui. Convido o leitor a acompanhar essa jornada e compartilho as transformações que ocorreram em minha vida por meio da experiência no programa de mestrado.

Durante minha trajetória pessoal e acadêmica, à qual sou extremamente grata, amadureci muito, sempre confiante em uma educação equitativa que valorize as especificidades dos estudantes. Com isso, desejo multiplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha jornada, comprometida com a ciência, o conhecimento pertinente, a ética, a humanidade e a afetividade (MORIN, 2015), pois acredito profundamente que o pesquisador e a ação docente são agentes transformadores na promoção do acesso, permanência escolar, inclusão e transformação social.

Quando iniciei o mestrado, estava passando por muitas reflexões, me vendo em um emaranhado de informações desconexas, com lacunas intermináveis e perguntas sem resposta, possuindo pouco conhecimento teórico e científico. Lembrou-me de Morin (2015) ao dizer que todas essas relações estão interligadas em um emaranhado de ações que retroagem, se complementam, criando e religando saberes: da incerteza, da ambiguidade, da ordem, da desordem e da organização.

Em busca de estratégias educacionais que favorecessem a inclusão e permanência dos estudantes nos ambientes escolares, ao me deparar com a abordagem do DUA, constatei que as práticas pedagógicas estavam desconectadas do contexto vivenciado por eles. Notei que as atividades eram executadas de maneira mecânica, diferenciadas desfavorecendo os estudantes como pessoas, o

impedimento de avanços neuronais acadêmicos eram barreiras na EJA da EE, isso norteou minha necessidade de aprofundamento teórico e a buscar novas possibilidades.

Ao explorar esse aprofundamento, deparei-me com a motivação intrínseca que me impulsionou a buscar no mestrado uma orientação que iluminasse meu caminho rumo ao “conhecimento pertinente”, inspirado por Morin (2011), que propõe o reconhecimento da complexidade, buscando a interconexão, a integração de diferentes perspectivas e disciplinas, lidando com a incerteza inerente à compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, enfrentando as incertezas, o que levou a me aventurar e me permitir o “risco de ilusão e de erro” (Morin, 2011, p. 75).

Esse risco tornou-se assertivo, ao receber a leitura de duas familiares que participaram ativamente das aulas, apoiando seus estudantes, optaram em fazer o curso de pedagogia, para tornarem-se docentes, pois descobriram nas aulas remotas, essa habilidade e profissão. Essa empatia é real em todos os espaços de aprendizagem.

Durante minhas pesquisas, encontrei artigos colaborativos com o professor Anderson Roges Teixeira Góes, doutor em Matemática, especialista em Desenho aplicado ao Ensino da Expressão Gráfica, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETeL/UFPR/CNPQ), do qual participo como ouvinte, com grande aprendizagem na abordagem DUA, nas práticas pedagógicas da EJA da EE. Comecei a observar na escola onde atuo as dificuldades presentes e que os professores desconheciam esses termos, sobretudo olhei para mim mesma, sentia-me incompleta academicamente, busquei assim, a autoconstrução, visando à “metamorfose na educação”, (Nogueira, 2022) pleiteei uma vaga no mestrado. Após meu aceite, meu desejo insaciável por informações precisas me levou a aproveitar cada momento de aprendizado, por meio de conversas informais, trocas de experiências com colegas e diálogos construtivos com professores, participação em muitos seminários, congressos, grupos de estudo, comunidade de pesquisa Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Encontro de EJA em Movimento, Grupo de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas, UFPR. XIII, Encontro Científico Cultural (ENCCULT), Projeto de Formação Extensão Universitária Emancipante (PREUNE), entre outros, no desvelo em conhecer e capacitar-me academicamente.

Devo confessar que é eminente o amor pela EJA da EE, mesmo não sendo especialista na área, minha vida acadêmica e profissional meu anelo é aprender e compartilhar socialmente essa trajetória de direitos e deveres das pessoas com neurodiversidades. Esse enfoque deixou uma marca indelével em meu coração, consolidando a minha determinação em continuar a explorar esse tema. Meu interesse sempre foi desmistificar os antiquados conceitos de que as pessoas com neurodiversidades necessitam de assistencialismo (dó), repudio, pessoas precisam de pessoas, e oportunidades, vejo na abordagem DUA, consistência para tal lacuna ser preenchida, ser consolidada com práticas pedagógicas possíveis, com parcerias e adaptações viáveis. Nessa trajetória, aproveitei e absorvi cada palavra da minha orientadora, professores e pessoas mais experientes. Participei da construção de três capítulos de e-books, que me acrescentaram muito pelas leituras realizadas, quatro jornadas acadêmica na UFPR, Três artigos, Duplas e Danças Sertanejas, Receitas, Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia, e-Book “Processos e práticas de Ensino – aprendizagem: Histórias vida e de formação de professores” (2023), “Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem” (2023).

Reconheço que esse aprendizado é apenas o começo de minha jornada e tenho muita satisfação em compartilhar minhas experiências com os outros. Aprendi a importância da afetividade, de ouvir mais do que falar e de compreender diferentes opiniões. Além disso, compreendi a relevância de minha pesquisa para melhorar a educação e me comprometo a devolver todo o conhecimento adquirido, financiado pela sociedade, à educação básica. Nesta reflexão, vêm à minha memória as belas palavras de Morin (2011, p. 20): “Já no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão”.

Claro, nem tudo são “flores”. Ocorreram momentos de angústia, noites em claro escrevendo e me dedicando às leituras, reflexões e estratégias, treinos para conseguir superar todos os desafios da tecnologia digital, buscar com sabedoria, e precisão esse mundo de mídias que até então eu era resistente, hoje não mais. Desafios pessoais, incluindo a fatalidade de minha prima ciclista perder a vida em um acidente tão trágico e tão avassalador, dificuldades relacionadas à saúde, com um coração que assusta com seus baixos batimentos. Apesar das adversidades, eu não desisti e me sinto muito feliz, realizada por ter sido perseverante e ter minha vida preservada por Deus. Com determinação e fé, superei todos os obstáculos impostos pelos contratempos da vida.

Sentia acalento ao me lembrar das palavras de incentivo do meu esposo, minha família “unida, unida”, assim nos nominamos. E minha mãe que me apoiou e me encorajou em momentos difíceis. Perceber o brilho nos olhos de minha família, todos orgulhosos em ver me estudando tanto, também foi uma lembrança valiosa. Isso me faz recordar da fala de Morin (2011, p. 82): “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia [...] pede abertura, simpatia e generosidade, é a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Isso significa todos caminharem juntos, com apoio durante o percurso.

Destaco a importância do apoio recebido de outras pessoas também, que seguraram minhas mãos ao longo do caminho, tornando-me menos solitária. Isso me permite novamente concordar com Morin (2011, p. 49) que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Ainda, a pesquisa me motivou, tendo um impacto positivo em como me relaciono com meus estudantes, famílias, com a sociedade. Forneceu-me uma base sólida para informar meus processos didáticos e aumentar minha capacidade de colaboração e trabalho em prol da coletividade, de maneira sensível e comprometida. Também ajudou a me tornar mais consciente e engajada em relação às necessidades dos estudantes com neurodiversidades, oferecendo apoio e assistência a todos que precisam. Além disso, tornei-me mais confiante e engajadora em incentivar outros pesquisadores, com a promoção da inclusão na educação acadêmica, num movimento de enriquecimento cultural, conhecimento pertinente, a ética, a humanidade e a afetividade (Freire, 2020, p. 46), não há prática verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-me a repetição.

Encorajo o leitor a acreditar em si mesmo e a perseguir seus sonhos com dedicação e foco. Ressalto a importância de estudar, ser grato e compartilhar conhecimento, como também a necessidade de ser inclusivo especialmente àqueles que estão às margens da sociedade, dos holofotes, as pessoas com neurodiversidades, respeitar a diversidade é um ato de cidadania, de deixar de ser bonzinhos, e ser pessoas com direitos e deveres. Siga em busca de seus objetivos e seja uma pessoa melhor para si mesmo e para os outros. É possível!

No contexto da pesquisa, foi identificado um cenário marcado por contribuições altamente positivas para o campo do ensino da EJA da EE, nas práticas pedagógicas, na abordagem do DUA.

A escassez de estudos aprofundados nessa área também deve ser destacada, o que aponta uma lacuna significativa no conhecimento acadêmico. A falta de publicações, especialmente no âmbito do doutorado, indica carência de informações desenvolvidas sobre estratégias didáticas na EJA da EE, abordagem do DUA, com as práticas pedagógicas, que mensuram uma aprendizagem para a vida toda.

Diante desse contexto, convidamos e incentivamos cordialmente outros pesquisadores e interessados no tema a explorar e evidenciar as diversas possibilidades de abordagens didáticas voltadas a todos os discentes. Com essas investigações, tanto as atuais quanto as futuras, poderemos efetivamente seguir e contribuir para a promoção da equidade na educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5 ed. NASCIMENTO, M.I.C. (Trad.). 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Norma **NBR 9050**, Acessibilidade a Edificações, Mobiliários, Espaços e Equipamentos Urbanos. 4ª Ed., Rio de Janeiro, 2020.

BACHMANN, Evelize Hofelmann. **As contribuições dos materiais didáticos manipulativos e sensoriais para o ensino de matemática com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem** - Dissertação - 2020 – 139p. Disponível em: Acesso em: 08 fev. 2023.

BEMVENUTI, Alice. **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2013. Série pedagogia contemporânea.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 08 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986**. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99240.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2024

BRASIL. **Decreto no 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99519.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2024

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, v. 4, 1946

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem /Tailândia,

1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca**. (1994) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso feito em Dez./2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. ° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU, 2006. BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. ° 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. ° 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de abril, de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. ver. E atualiza. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12650-direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais>. Acesso em: 24 jul. 2023

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> . Acesso em: 24 jul.2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 24 jul.2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. ° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. ° 186 de 24 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispões sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. ° 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. ° 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. ° 04, de 13 de junho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. ° 07, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 7.084/2010.** Dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas e estabelece. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 7612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. ° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2011.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. ° 8.368/2014.** Regulamenta a Lei n. ° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm . Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. ° 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do artigo 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005. de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. ° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília, DF: MEC; 2016. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para

[%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf.](#)
Acesso em: 23 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 11.342** de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.342-de-1-de-janeiro-de-2023-455351302>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/> acesso em 15 de janeiro de 2024.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Guia Desenho Universal:** um conceito para todos. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

CAST. **Design for learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem.** CAST, 2018. Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução.

COELHO, J. R. D.; GOÉS, A. R. T. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva. **Educação Matemática Debate, Montes Claros (MG)**, Brasil, v. 5, n.11, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/emd.e202122>. Acesso em: 15 fev. 2023.

COSTA, P. K. A. GÓES, A. R. T. (Organizadores). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem:** fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva-vol-1/> Acesso em: 10 de jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3

IBGE, Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra contínua 2012-2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro, [Reimpr.] E.P.U., 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - **DSM-V (2014)** – Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Tradução de SILVA, CEF da; SAWAYA, J. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver** - Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PARANÁ. **Resolução nº 3550/2022**, da GS/Seed. Acessar. Forma de atendimento: Integralmente na Internet. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 18/12/2023.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira, PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Fundamentos da educação especial**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019.

SEBÁSTIAN - HEREDERO, Eladio - Diretrizes **para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** 123 Universal Desing Learning Guidelines. 2020. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de set. 2022.

SEGER. Rosangela Gehrke. **As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná**. 2016. Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Campus Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_922e3b0619859f9e7996f620afd4d964 Acesso em 25 out. 2023

STELLFELD, Janaina Zanon Roberto (2023). **Processos didáticos com abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem**: caminhos possíveis para uma Educação Matemática Inclusiva. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná – UFPR. 236p. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=151951&idprograma=40001016080P7&anobase=2023&idtc=162> . Acesso em: 29 out. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04> . Acesso em: 24 jul. 2023.

ANEXO 1 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE HOME OFFICE



ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO PROFESSORA DORACI RODRIGUES MACHADO
EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO ESPECIAL

NOME: Sirley Rosa Bueno Seixas

PONTO DO MÊS DE Julho – 2020

HOME OFFICE – TARDE

DATA	ENTRADA	SAÍDA	Apenas nome das atividades desenvolvidas
01°	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica. Atividades sobre roupas de inverno. Caminhada.
02	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica. Atividades Música Tiquequê Bota ovo. Psicomotricidade. Jardinagem. Confeção do Carômetro.
03	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica. Artesanato. Confeção de painel da Meteorologia do dia com elementos naturais.
04			
05			
06	12:00	17:00	Aulas Especiais Arte e Educação Física. Planejamento. Leitura das apostilas com ilustrações para os vídeos aulas. Audição e participação da Live sobre o LRCO, realizada pela SEED das 15:00 horas às 15h50min. Continuação dos acréscimos ao Planejamento da semana. Vídeos conclusivos sobre Higiene.
07	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica para estudante Ellen. Atividades construção do Ciclo da Água. Jardinagem.
08	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica, com atividades de psicomotricidade, água fonte de riqueza natural. Artesanato.
09	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica para estudante Ellen. Atividades e vídeos sobre Higiene com prevenções ao vírus COVID 19. Horta.
10	12:00	17:00	Aula remota via watts e ligação telefônica, Tema: Jogos Confeção de Alinhavos, Meu Tênis. Caminhada.
11			Reposição referente ao dia 01° de abril (plano entregue a direção no dia anterior) a disposição da diretora.
12			
13	12:00	17:00	Aulas Especiais. Educação Física e Arte. Planejamento das próximas aulas remotas, 5ª Apostila. Pesquisa de materiais.
14	12:00	17:00	Aula remota. Watts e ligação telefônica para Ellen. Pintura de Figuras geométricas em pano de prato. Atividades sobre Prevenção à Corona vírus.
15	12:00	17:00	Aula remota. Watts e Ligação para estudante Ellen. Atividades de Jardinagem e Paisagens Natural e Modificada. Participação do Congresso online, " Um novo tempo na Educação. " Projeto Ler e Pensar/GRPCOM.

16	12:00	17:00	Aula remota. Ligação para estudante Ellen. Atividades Paisagem Natural, seres vivos marítimos. Participação online do Congresso "UM novo tempo na Educação." Projeto Ler e Pensar./GRPCOM.
17	12:00	17:00	Aula remota Watts e orientações por ligação telefônica sobre Caminhada e Jogos sobre a Paisagem Natural e Modificada.
18			
19			
20	12:00	17:00	Aula remota através de watts e ligação telefônica. Sobre Construção de Mosaico.
21	12:00	17:00	Aulas remotas Watts e ligação telefônica. Atividades Jardinagem e Paisagem Natural e Modificada.
22	12:00	17:00	Aula online. Horta. Avaliação processual sobre Paisagem Natural e modificada. Caminhada. Digitação das aulas online. Ligação telefônica para Ellen Carneiro. Respostas ao Formulário "Uso das Tecnologias no ensino remoto" da SMEE.
23	12:00	17:00	Aula online. AVD (Atividades de Vida Diária). Video conceitos Grande e Pequeno, atividades referentes com figuras geométricas. Caminhada.
24	12:00	17:00	Atividade sobre Jogos Toca do Tatu. Amarelinha e Caminhada.
25	12:00	17:00	Reposição de aulas referente ao dia 2 de abril. Aulas Especiais Arte e Educação Física.
26			
27	12:00	17:00	Aulas Especiais. Arte e Educação Física. Planejamento.
28	12:00	17:00	Aulas Remotas. Jardinagem. Atividades Poema com vídeo, áudio e texto: As Borboletas. Interpretação com Ilustrações.
29	12:00	17:00	Aulas Remotas. Artesanato Confecção do Pannel de Borboletas.
30	12:00	17:00	Aulas remotas. Confecção da Metamorfose da Borboleta. Atividades domiciliares.
31	12:00	17:00	Aulas remotas. Caminhada e Jogo Acerte o alvo com bolas de papéis. Confecção do Calendário de Agosto.


Assinatura do Funcionário

Assinatura da Diretora