

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)
PARA RESSIGNIFICAR A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA ATUAÇÃO
DOCENTE**

PONTA GROSSA

2024

GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)
PARA RESSIGNIFICAR A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA ATUAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFEI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientador: Profº Dr. Ariangelo Hauer Dias
Linha de pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva

PONTA GROSSA

2024

S586 Silva, Gracieli Ribeiro Antunes da
Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): para
ressignificar a concepção de inclusão na atuação docente / Gracieli Ribeiro
Antunes da Silva. Ponta Grossa, 2024.
96 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ariangelo Hauer Dias.

1. Atuação docente. 2. Desenho universal - aprendizagem. 3. Educação
inclusiva. 4. Planejamento docente. 5. Tecnologias digitais - informação -
comunicação. I. Dias, Ariangelo Hauer. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115

TERMO DE APROVAÇÃO

18/12/2024, 11:00

SEI/UEPG - 2349024 - Termo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA

*"AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)
PARA RESSIGNIFICAR A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE"*

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Ponta Grossa 03 de dezembro de 2024.

Membros da Banca:

Prof. Dr. Ariangelo Hauer Dias – UEPG
Presidente



Profa. Dra. Geisa Leticia Kempfer Bock - UDESC
Titular Externo

Profa. Dra. Karen Ribeiro - UEPG
Titular Interno



Documento assinado eletronicamente por **Ariangelo Hauer Dias, Membro do Colegiado do
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 18/12/2024, às 10:46,
conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

https://sei.uepg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2740970&infra_sistema... 1/2

18/12/2024, 11:00

SEI/UEPG - 2349024 - Termo



Documento assinado eletronicamente por **Karen Ribeiro, Professor(a)**, em 18/12/2024, às 10:59,
conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o
código verificador **2349024** e o código CRC **D2D31332**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo cuidado, pela proteção, favor e graça, amor e bondade que me guiaram durante toda esta jornada!

A toda minha família, pai, mãe, irmãs, cunhadas e cunhados pelo apoio, carinho, confiança e compreensão, principalmente pelas ligações não atendidas.

Às minhas irmãs Valéria, Márcia e (Vanessa - *in memoriam*) por sempre me apoiarem e torcerem por minhas conquistas, sempre amarei vocês.

Especialmente ao meu amado esposo Anderson que sempre me incentivou e apoiou, desde a graduação, para que eu tivesse uma profissão, independência e autonomia. Obrigada, amor, por todos os puxões de orelha para estudar e passar no meu primeiro concurso, fazer minha primeira pós-graduação e, agora, o mestrado. Seu apoio me induziu a encontrar o meu caminho profissional e, conseqüentemente, meu propósito de vida, dedico a você essa nossa conquista, obrigada! Te amo!

Às minhas lindas filhas Raissa e Raiane, perdoem a mamãe pelos momentos de ausência, pelo “Agora não posso, tenho que estudar!” mamãe ama muito vocês, dedico também a vocês essa conquista!

Ao meu orientador, professor Ariangelo por acreditar no meu projeto, pela compreensão, por sua valiosa orientação, paciência e apoio incansável durante todas as fases deste trabalho.

As professoras Karen e Geisa, na banca de qualificação com olhar crítico, mas com muito carinho e delicadeza fizeram todos os apontamentos pertinentes e necessários ao bom encaminhamento do trabalho.

Aos organizadores, coordenadores e professores do programa, agradeço pelo conhecimento compartilhado e pela dedicação e compromisso com a educação e a nossa formação, especialmente aos professores e coordenadores do PROFEI/UEPG, que abriram as portas da instituição para apoiar e contribuir para a formação dos professores da educação básica.

As minhas colegas de profissão e amigas Lidiane Escandiel e Vanessa Consalter, e colegas do mestrado Margit e Karina, obrigada pelo companheirismo, parceria e palavras de incentivo o apoio de vocês foi muito importante durante esse percurso.

A todas as pessoas que não foram nominadas, mas que nos conhecemos e de alguma forma me incentivaram e se alegram com essa conquista.

“INCLUSÃO É O PRIVILÉGIO DE SE CONVIVER COM AS DIFERENÇAS”

MARIA TERESA ÉGLER MANTOAN

RESUMO

SILVA, Gracieli Ribeiro Antunes da. **AS Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para ressignificar a concepção de inclusão na atuação docente.** Orientador Ariangelo Hauer Dias, Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender o histórico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica e seus desdobramentos na atualidade, e as contribuições do DUA para ressignificação do conceito de inclusão na atuação docente. Para tanto, realizou-se um estudo exploratório de abordagem qualitativa, inicialmente buscou-se através das pesquisas bibliográfica e documental estudos teóricos sobre os principais documentos nacionais e internacionais que nortearam a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, bem como estudos científicos sobre a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA e sua aplicabilidade na atuação docente. Os resultados iniciais evidenciaram que o conceito de Educação Inclusiva difundiu-se a partir das transformações educacionais ocorridas na década de noventa, das quais surgiram documentos internacionais como a declaração de Salamanca (BRASIL,1994) que influenciaram na formulação da legislação educacional brasileira, na qual vinculou-se Educação Inclusiva de forma quase que exclusiva ao direito do estudante com deficiência frequentar o ensino comum, através da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008b). No entanto percebeu-se um movimento em busca de uma ressignificação desse termo, considerando sua abrangência conceitual não estar sendo contemplada nas ações implementadas, o que vem ocasionando outras formas de discriminação e exclusão aos estudantes com ou sem deficiência, principalmente aqueles pertencentes a outras minorias. Constatou-se também, evidências científicas que testificaram a aplicabilidade do DUA na atuação docente, e que através do planejamento alinhado aos princípios e Diretrizes do DUA, o professor poderá ressignificar o conceito de educação inclusiva em sua atuação, e somando-se à processos formativos contextualizados, também contribuirá para que se alcance os objetivos explícitos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como o ideal de “Educação para Todos” proposto nos documentos que antecederam e embasaram essa política. Portanto, a partir desses direcionamentos e constatações científicas, percebe-se a necessidade de investigar caracterizar de forma contextualizada as percepções docentes em relação aos conceitos de Educação Inclusiva, DUA e ainda sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's) na atuação docente. Para isso foi aplicado um questionário aos docentes da rede municipal de ensino do município de Foz do Iguaçu, Paraná, que atuam no Ensino Fundamental I - Anos Iniciais. A interpretação dos resultados obtidos com o questionário, constatou de forma local, que um percentual significativo de docentes alia o termo Educação Inclusiva diretamente a escolarização do estudante com deficiência na escola comum, e cerca de 95% desconhecem o DUA e seus princípios, e um percentual considerável utiliza e reconhece a necessidade de integrar o uso da tecnologia em sua prática pedagógica. Por fim, considerando as constatações teóricas, evidenciadas contextualmente com a aplicação do questionário, idealizou-se e desenvolveu-se um

aplicativo, no qual através de uma interação em forma de jogo, possa capturar o interesse dos professores para conhecer o DUA, seus princípios e diretrizes de forma interativa e de um jeito diferente de iniciar um processo formativo, sendo este um projeto de pesquisa futuro, para implementação de melhorias no funcionamento do recurso e sua validação.

Palavras-chave: Atuação docente. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva. Planejamento docente. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

SILVA, Gracieli Ribeiro Antunes da. **AS Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para ressignificar a concepção de inclusão na atuação docente.** Orientador Ariangelo Hauer Dias, Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

This research was developed to obtain a master's degree in the Professional Network Master's Program in Inclusive Education – PROFEI at the State University of Ponta Grossa (UEPG). An exploratory study with a qualitative approach was conducted, initially focusing on bibliographic and documentary research to gather theoretical studies on the main national and international documents that guided the implementation of Inclusive Education in Brazil, as well as scientific studies on the Universal Design for Learning (UDL) approach and its applicability in teaching practice. The aim of this research was to understand the history of Inclusive Education within Basic Education and its current developments, as well as the contributions of UDL to the (re)signification of the concept of inclusion in teaching practice. The results of this initial phase highlighted that the concept of Inclusive Education gained prominence from the educational transformations that occurred in the 1990s. Key international documents, such as the Salamanca Statement (BRASIL, 1994), influenced the formulation of Brazilian educational legislation, where Inclusive Education became almost exclusively associated with the right of students with disabilities to attend regular schools, through the implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008b). However, a movement towards a (re)signification of this term has been observed, considering that its conceptual scope has not been fully addressed in the actions implemented, leading to other forms of discrimination and exclusion for both students with and without disabilities, especially those belonging to other minority groups. Scientific evidence was also found to testify to the applicability of UDL in teaching practice, and through planning aligned with UDL principles and guidelines, teachers can (re)signify the concept of inclusive education in their practice. Furthermore, when combined with contextualized training processes, this approach can contribute to achieving the objectives set forth in PNEEPEI/2008, as well as the ideal of “Education for All” proposed in the documents that preceded and supported this policy. Based on these guidelines and scientific findings, it is clear that there is a need to investigate and contextualize teachers' perceptions regarding the concepts of Inclusive Education, UDL, and the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in teaching practice. To this end, a questionnaire, previously approved by the Ethics and Research Committee (CEP) of the State University of Ponta Grossa (UEPG), was administered to teachers in the municipal school system of Foz do Iguaçu, Paraná, who work in Early Years Elementary Education. The interpretation of the questionnaire results locally revealed that a significant percentage of teachers associate the term Inclusive Education directly with the schooling of students with disabilities in regular schools, about 95% are unaware of UDL and its principles, and a considerable percentage use and recognize the need to integrate technology into their pedagogical practice. Finally, considering the theoretical findings, which were contextually evidenced through the questionnaire, an app was designed and developed to capture teachers' interest in learning about UDL, its principles, and guidelines through

interactive engagement in the form of a game. This offers a different way to initiate a training process and represents a future research project aimed at improving the tool's functionality and validating its use.

Keywords: Teaching practice. Universal Design for Learning. Inclusive Education. Teaching planning. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definições para Projeto Político-Pedagógico	36
Figura 2 - Princípios do DUA.....	44
Figura 3 - <i>Framework</i> Diretrizes do DUA	47
Figura 4 - Apresentação dos níveis das Diretrizes do DUA	49
Figura 5 - <i>Print</i> da tela de <i>WhatsApp</i> /mensagem com <i>link</i> do questionário	60
Figura 6 - Percentual do sexo dos participantes da pesquisa	62
Figura 7 - Idade dos participantes	62
Figura 8 - Tempo de atuação na rede municipal.....	63
Figura 9 - Formação acadêmica dos participantes.....	64
Figura 10 - Concepção dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas	65
Figura 11 - Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva	66
Figura 12 - Noção dos professores em relação ao DUA	66
Figura 13 - Frequência de uso das TDIC's.....	67
Figura 14 - Usos pedagógico das TDIC's.....	68
Figura 15 - Autoavaliação sobre o domínio e utilização das TDIC's	69
Figura 16 - Tela de apresentação do recurso e tela do Enigma	72
Figura 17 - Tela do recurso Engajamento	73
Figura 18 - Tela do recurso Representação	74
Figura 19 - Tela de interação Ação e Expressão	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos anexados ao processo do CEP	58
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	21
1.1 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990)	22
1.2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	24
1.3 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEU PROTOCOLO FACULTATIVO (2006/2007)	26
1.4 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	28
1.5 CAMINHOS POSSÍVEIS EM DIREÇÃO À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
CAPÍTULO 2 - RESSIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO DUA	38
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICAR PARA SIGNIFICAR NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	39
2.2 APRESENTAÇÃO DO DUA: SEUS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES	42
2.3 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A APLICABILIDADE DO DUA NA ATUAÇÃO DOCENTE	51
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ONLINE	56
3.2.1 Procedimentos éticos	57
3.2.2 Contextualização e encaminhamento do questionário	59
3.3 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
3.3.1 Caracterização dos participantes	61
3.3.2 Caracterização em relação ao tema principal da pesquisa	65
3.3.3 Caracterização em Relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).....	67
CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	83
APÊNDICE B – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	87
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS	88
ANEXO A – DIRETRIZES DO DESIGN UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM	89
ANEXO B – ORGANIZADOR GRÁFICO.....	90
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	93

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional iniciou-se no ano de 2009, quando incentivada por meu esposo a fazer uma graduação, resolvi ouvir a voz da minha infância, pois desde criança minha resposta para a pergunta “o que você quer ser quando crescer?” era invariavelmente “professora”. Era uma resposta instintiva, quase inconsciente, que refletia minha admiração pela educação e pela figura do professor. Então iniciei minha graduação em Pedagogia, sem tanta clareza do que realmente a profissão implicava, mas com uma certeza interior, que a educação era o meu caminho. Durante a graduação pude compreender o quão profundo eram os desafios da profissão.

Formei-me no ano de 2013 e em outubro de 2014 assumi meu primeiro concurso público no município de Santa Terezinha de Itaipu (STI), oeste do Paraná, como Educadora Infantil da primeira infância (zero a três anos), apesar de admirar muito o trabalho realizado nessa etapa da Educação Básica (EB), compreendo-a como um desafio maior do que é apresentada, além das questões salariais e de carreira não serem atrativas. Assim, iniciei minha trajetória profissional com a sensação de estar perdida e precisar traçar uma rota num caminho totalmente desconhecido. Então, na busca por encontrar esse caminho profissional, em 2016 prestei outros dois concursos para atuar no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e assumi um padrão de 20 horas em STI, cidade a qual residia, e o outro no município vizinho, Foz do Iguaçu. Entretanto, em 2020, optei por ficar em um local só, então em 2021 exonerei do concurso de STI para assumir outro padrão em Foz, onde atuo hoje com dois padrões de 20 horas cada.

Apesar do pouco tempo de carreira, tenho a convicção que encontrei meu caminho profissional, sem demagogias, e consciente da desvalorização do magistério em nosso país, principalmente no ensino público da EB, quero, ao longo da minha carreira, contribuir para transformação da sociedade através da educação, participando ativamente a nível local do movimento de mudanças estruturais, práticas e objetivas para a melhoria da qualidade da educação básica na rede pública, mais especificamente no Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Ao longo desses 10 anos de profissão, sempre nutri o desejo de aprimorar meus conhecimentos, fiz minha graduação e duas especializações em instituição privada, mas sempre desejei obter uma formação em universidade pública para

aprofundar meus conhecimentos científicos. Tinha clareza que queria e precisava de uma formação científica e mais profunda, e que me trouxesse contribuições significativas para a melhoria das minhas práticas. Pesquisando, aprendi que existem mestrados acadêmicos e profissionais, e em uma dessas pesquisas encontrei os programas do PROEB.

Assim, em 2020, participei do primeiro processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, apesar de não ter conseguido uma vaga nessa edição, tive meu projeto avaliado e a primeira experiência em banca de arguição, e principalmente, conheci o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) através do referencial teórico disponibilizado. Então, na turma seguinte pude ser selecionada, realizando um sonho que nasceu do desejo de contribuir para a qualidade da educação pública, e se tornou um propósito de vida, amo a educação básica e me sinto de alguma forma participante de seu progresso ou fracasso.

O encantamento com o DUA deu-se pelo fato de reconhecer em seus princípios algumas percepções, referentes a práticas e orientações pedagógicas, as quais, embora bem-intencionadas, causavam-se certa inquietação, um exemplo era a orientação para criar “cantinhos”, pontos específicos da sala (geralmente o lugar onde o aluno senta) com pistas visuais exclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar da proposta ser pensada para apoiar esses alunos, surgiam alguns *insights*, principalmente em turmas de alfabetização, porque não trazer essas imagens coloridas e com escritas da rotina para todos. Ainda, questionei-me se todos os outros compreendiam os processos da rotina verbalizada, será que essa estratégia não poderia potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita daqueles com mais dificuldade, dessa forma, não se poderia melhorar a interação e socialização do aluno TEA com seus pares. Indaguei-me também se em vez de só explicar, não seria melhor apresentar vídeos ou imagens a todos.

Além dessas inquietações que se coadunaram aos princípios do DUA, o aprofundamento nos seus princípios me instigou a refletir sobre quais as minhas concepções e dos meus colegas sobre educação inclusiva e como elas influenciam nossas práticas.

Portanto, minha proposta de pesquisa nasceu dessas inquietações e percepções profissionais, que identificaram na perspectiva do DUA possíveis contribuições para desmistificar o conceito, arraigado na escola, de que a Educação

Inclusiva está à serviço da Educação Especial e se efetiva por completo com a matrícula do aluno com deficiência na escola regular.

Considerando essa concepção limitada acerca da Educação Inclusiva e os efeitos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, com ou sem deficiência, e os seus desdobramentos na atuação docente, nas quais se evidenciam práticas equivocadas, concepções excludentes, bem como o agravamento das barreiras atitudinais, mas considerando também a necessidade de melhores direcionamentos com diretrizes e orientações que norteiem o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, concebendo e valorizando o contexto real de atuação pedagógica, esse estudo justifica-se por um sentimento profissional comum e notório em vários colegas professores, o desejo de proporcionar aprendizagens significativas e que atendam às necessidades especiais de todos os alunos.

Então, a partir dessas reflexões, com o apoio, entusiasmo e conhecimento técnico do professor Ariangelo, aplicamo-nos em projetar um recurso educacional tecnológico, para que o conceito do DUA possa chegar até os professores, descaracterizado de um processo formativo tradicional e que retrate os seus princípios, proporcionar múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento. Assim, a partir de uma interação inicial espera-se capturar o interesse dos professores pela proposta para que se engajem na busca por compreender melhor essa perspectiva e seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

INTRODUÇÃO

Pensar e escrever sobre práticas pedagógicas inclusivas pressupõe compreender, sensibilizar, questionar e debater sobre as concepções de Educação Inclusiva e suas formas de efetivação que são vivenciadas e as que foram e são idealizadas nos documentos norteadores e regulamentadores dessa perspectiva.

A Educação Inclusiva visa garantir o direito de todos os estudantes, conforme afirmam Machado e Pan (2012) e Franco e Gomes (2020), independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, a aprender em escolas regulares de ensino comum, para além do acesso aos espaços escolares. Essa perspectiva propõe a equidade de oportunidade para aprendizagens significativas, valorizando as diferenças e a diversidade social representada nos espaços escolares.

No entanto, ao refletir sobre as questões históricas que envolvem o seu surgimento, constata-se que, essa perspectiva ganhou força a partir da década de 1990, com a consolidação de marcos legais e internacionais que fomentaram a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular. Tais questões são discutidas por Bueno (2008), Garcia e Michels (2014), Carvalho (2006), Tonini, Martins e Costas (2012), Breitenbach, Honnef e Costas (2016).

Nesse sentido, esse estudo propõe inicialmente uma reflexão sobre os apontamentos legais e conceituais referente à institucionalização do atendimento educacional na perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência. Isso porque, assim como a garantia de outros direitos fundamentais mais elementares, como saúde, segurança e cidadania, o educacional é resultante de um processo histórico de constante evolução que se entrelaçam com as transformações sociais e as concepções sobre a própria deficiência (Garcez; Ikeda, 2021).

Desses processos resultaram as políticas de Educação Especial que, por sua vez, define-se como o conjunto de serviços e apoios oferecidos aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008). A partir dessas políticas intensificou-se essa associação entre Educação Inclusiva e Educação Especial, oferecendo muitos avanços positivos para o sistema escolar como um todo. No entanto, há um consenso de que esses avanços se materializaram de forma mais contundente em relação às perspectivas de acesso (Rebelo; Kassir, 2018).

Em contrapartida, outras questões apontadas por Piccolo (2023), são necessárias para formar, o que chamou de uma nova geografia do espaço escolar fazendo parte da construção de uma “geografia social acessível”. Para além das transformações em estruturas físicas, a democratização do acesso e permanência, refere-se também sobre os locais de fala, as interações dialógicas e atitudinais e os mecanismos pedagógicos.

Nesse sentido, neste estudo, abordou-se também alguns aspectos relacionados às interações dialógicas e atitudinais e lugar de fala, apontando para o Projeto Político Pedagógico (PPP) como principal instrumento legal, para organizar essas relações, fundamentar e refletir os objetivos e fins da educação de forma contextualizada, Drago (2011). Assim, objetivou-se, em seguida, abordar a atuação docente como um dos pontos determinantes a serem definidos, fundamentados e organizados via PPP, bem como as estratégias pedagógicas a serem praticadas.

Em relação à atuação docente, considerando seu papel definidor na efetivação da Educação Inclusiva, constatou-se um movimento necessário em direção à ressignificação desse termo. Isso porque as preocupações demasiadas com a falta de formação e habilidade, reverberadas no discurso do senso comum, de que não se está preparado para trabalhar com a inclusão, tem desencadeado práticas equivocadas, concepções excludentes, bem como acentuamento das barreiras atitudinais que prejudicam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sejam com ou sem deficiência (Roman; Molero; Silva, 2020).

Portanto, é preciso defender que a educação inclusiva não se limita apenas a integrar fisicamente o aluno na escola comum, mas criar um ambiente onde as diferenças sejam respeitadas e todos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver, isso requer não apenas mudanças estruturais, mas também a reformulação de práticas pedagógicas. Franco e Gomes (2020), reiteram a necessidade de implementar ações que contemplem as necessidades educativas especiais de todos os alunos, independente das condições de comprometimentos - físicos, sensoriais, mentais ou psicológicos - ou diferenças representadas na diversidade de alunos que frequentam os espaços escolares (Vílchez, 2017).

A partir dessa compreensão ao longo do estudo abordou-se também a necessidade de melhores direcionamentos com diretrizes e orientações que amparem o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, concebendo e valorizando o contexto real de atuação pedagógica (Vilaronga; Mendes, 2014; Menezes; Silva, 2020).

Para tanto analisou-se a fundo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas diretrizes, tendo em vista os resultados de estudos anteriores (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Cassano; Muzzio; Góes, 2022; Mendoza; Gonçalves, 2023; Pereira; Massaro, 2021; Zerbato; Mendes, 2018).

Esses pesquisadores a aplicabilidade do DUA em diferentes contextos para superação dos currículos inflexíveis, tamanho único para todos, que deixam à margem do processo educativo, alunos que não se encaixam nos padrões de aprendizagem pré-estabelecidos. Os estudos também apontam que devido ao grande aporte de mudanças que seriam necessárias à implementação do DUA em contextos sistêmicos, ações pontuais na atuação docente são mais exequíveis e prováveis. O que reflete a necessidade de instigar e fomentar pesquisas sobre o DUA.

Partindo dessas constatações teóricas e científicas, essa proposta de investigação justificou-se pela necessidade de caracterizar o conceito de educação inclusiva que permeia os espaços escolares e a atuação docente, nas quais, infelizmente se evidenciam práticas equivocadas e concepções excludentes, reverberando a necessidade de melhores direcionamentos e orientações que norteiem o fazer pedagógico do professor na perspectiva inclusiva, concebendo e valorizando o contexto real de atuação pedagógica.

Tendo como objetivo geral compreender o histórico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica e seus desdobramentos na atualidade, e as contribuições do DUA para ressignificação do conceito de inclusão na atuação docente, foi realizado um estudo exploratório com análise de documentos legais que regem, fundamentam e normatizam a atual proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no âmbito da Educação Básica, e investigou-se a perspectiva do DUA e como essa vertente pode mobilizar os educadores a promoverem a inclusão através de sua atuação pedagógica.

Por fim, caracterizou-se a percepção dos professores da rede municipal de Foz do Iguaçu do Ensino Fundamental I, em relação à Educação Inclusiva, DUA e o uso das TDIC's, através da aplicação de um questionário via *Google Forms*, resultante das constatações teóricas e documentais e investigadas num contexto específico. Como ponto final deste estudo, desenvolveu-se um *software* para professores em formato de game, para disseminar e capturar o interesse dos professores em conhecer e se aprofundar nos princípios e diretrizes do DUA e engajá-los a se envolver num processo formativo sobre o DUA.

Assim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. A partir desta introdução, o Capítulo 1 aborda a institucionalização da Educação Inclusiva tendo em vista as legislações. Explana-se sobre a caminhada histórica acerca dessa área e suas conquistas.

O segundo capítulo apresenta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), seus princípios e diretrizes, apontando as implicações e possibilidades do seu uso para a atuação docente para a Educação Inclusiva. Por sua vez, o Capítulo 3 descrevem os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, além de apresentar a interpretação e discussão dos dados coletados.

Em seguida, o quarto capítulo expõe o Recurso Educacional produzido a partir deste estudo. As considerações finais, referências, bem como apêndices e anexos do estudo encerram a presente dissertação.

CAPÍTULO 1 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para que se possa aprofundar as reflexões necessárias a este estudo, buscou-se, inicialmente, a análise e produção de um breve histórico acerca da história da Educação Especial ao longo do tempo. Apresenta-se como as conquistas, seja nas concepções, seja nas legislações, buscam assegurar e garantir uma educação de qualidade e realmente inclusiva a esse público tão especial.

Após um longo processo histórico de luta em prol dos direitos à saúde, cidadania e à educação das pessoas com deficiência, a partir da década de 90 e decorrente também da evolução da ciência, da medicina, e até da expansão do modelo de produção capitalista, houve um movimento mundial com convenções, documentos e tratados internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990); a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), entre outros marcos legais que protagonizaram o processo de institucionalização do atendimento educacional das pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva.

Esses três documentos estão ancorados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que “se constituiu enquanto um marco dos direitos universais inerentes a condição humana, dentre eles, a educação [...]” (Souza; Kerbauy, 2018, p. 668). Garcez e Ikeda (2021, p. 20) complementam que, é o “alargamento do conceito de humano que estimula a elaboração de convenções, declarações e legislações, para estabelecer novos marcos em termos de Direito”.

Nesse sentido, Garcez e Ikeda (2021), ao traçarem uma linha do tempo com os principais marcos históricos em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência e seus desdobramentos na atualidade, apontam que os documentos instigam um movimento de mudança na e pela sociedade como um todo.

Na relação entre esses dois termos – direitos humanos e cidadania –, fica explícito, pelos registros da história dos movimentos sociais, que nenhum documento tem a capacidade, por si só, de garantir a plena vigência e a eventual universalização dos direitos nele reconhecidos. A sociedade constantemente tem que exercer sua cidadania para garantir sua efetivação, bem como para conquistar novos direitos (Garcez; Ikeda, 2021, p. 52-53).

Partindo desse ideário, ressalta-se que, segundo Vílchez (2017, p. 22), a inclusão também exprime “uma luta de diversas organizações da sociedade, família e outros protagonistas, que pressionam para poder reconhecer os estilos de vida diferentes dos estudantes com deficiência”. Sugere-se, então, que o atendimento educacional na perspectiva inclusiva simboliza uma ação social de reafirmação dos direitos, de valorização e respeito as pessoas com deficiência.

Portanto, ao longo deste capítulo analisam-se alguns pontos da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990), Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1994) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), pois esses foram marcos significativos para a elaboração das políticas nacionais vigentes em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva.

1.1 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990)

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos foi aprovada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nesse documento ficou acordado, entre os países participantes, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que “toda pessoa tem direito à educação”, a Declaração de Jomtien traz apontamentos sobre a realidade mundial em relação aos desdobramentos da educação básica no mundo, sobretudo suas implicações para os que sofrem algum tipo de discriminação sejam por raça, cor, sexo, deficiência, trabalhadores, crianças, jovens ou adultos em situação de rua.

O documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social (Souza; Kerbauy, 2018, p. 673).

A Declaração de Jomtien foi responsável por estabelecer a pauta sobre a Educação Básica em nível mundial, e se tornou um referencial importante para os

avanços obtidos nessa época. O principal compromisso assumido foi o de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos através das aprendizagens escolares (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas), bem como as de ordem social (conhecimento, habilidades, valores e atitudes), as quais o documento pontua como

[...] necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990).

O documento propôs alguns enfoques mais abrangentes e urgentes que compreendiam em universalizar o acesso à educação, promover a equidade sem nenhum tipo de discriminação oferecendo a todos as condições de acesso e permanência; centrar a atenção na aprendizagem, através de programas educacionais com metas e níveis de aprendizagem definidos, que possam ser mensurados; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, proporcionando alternativas para alcançar a aprendizagem básica mesmo que ela não tenha se efetivado no tempo e espaço escolar; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, assegurando assistência nutricional, médica, física e emocional e como último enfoque fortalecer alianças com novas articulações em todos os níveis e em diferentes setores, governamentais e não-governamentais, privados e sociais (Unesco, 1990).

Nesse sentido concorda-se com Gomide (2007 *apud* Souza; Kerbauy, 2018, p. 675), afirmando-se que

[...] a Declaração Mundial de Educação para Todos representa não apenas a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, mas, também, um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade.

Entretanto, apesar desse ideário altruísta, é preciso considerar o contexto político, social e econômico da década de 1980 e início de 1990 e a influência externa na elaboração das políticas públicas de educação, para que a análise não pareça ingênua ou indutiva à ignorância aos fatos históricos que levaram ao surgimento de tantos acordos e metas a serem alcançadas.

Saindo de um período de crise econômica que perdurou toda a década de 80 e início de 90 nas quais a educação foi apresentada como principal meio de se alcançar a “igualdade social”, ganhando um tom salvacionista, com a ideia de “educação para todos” e de “educação inclusiva”, mas não como resposta a reivindicações coletivas, mas como uma forma de se perpetuar e manter o *status quo* dominante na conjuntura neoliberal do mundo globalizado (Bezerra; Araujo, 2013; Bueno, 2008; Mendes, 2010; Garcia; Michels, 2011).

Seguindo nessa mesma linha, em 1994, entre 7 e 10 de junho aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, da qual resultou a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Nela foram abordadas questões específicas do atendimento educacional das pessoas com deficiência que serão explanadas no próximo tópico.

1.2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)

A Declaração de Jomtien não abordou diretamente a Educação Inclusiva, mas norteou a elaboração de outros documentos da Educação Especial, sendo um deles a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na qual reafirmou-se o compromisso com a “Educação para Todos” expresso na Declaração de 1990.

A partir da Declaração de Salamanca os governos foram incitados a assumir o compromisso de organizar seus sistemas educacionais adotando o princípio da educação inclusiva. As orientações eram para desenvolver projetos, promover trocas internacionais, encorajar a participação dos pais e organizações sociais de pessoas com deficiência, para o planejamento e tomada de decisões sobre os serviços necessários ao atendimento das “necessidades educativas especiais”, priorizando a formulação de estratégias de intervenção precoce e inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, salvo as necessárias exceções (Unesco, 1994)

A Declaração de Salamanca proclamou que através das escolas regulares com orientação inclusiva seria possível combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e solidárias e construir uma sociedade inclusiva para atingir a

educação para todos, proporcionando uma educação adequada à maioria das crianças com deficiência e ótima relação custo-qualidade para o sistema educativo.

Em relação à inclusão escolar, esta foi como um novo paradigma que surgiu após as reformas educacionais da década de 1990. Bueno (2008) alerta para o fato que mesmo de forma isolada e fragmentada o processo de atendimento e inserção de alunos com deficiência no ensino regular surgiu antes da década de 90, os quais só tiveram visibilidade com o advento da inclusão.

Bueno (2008) denuncia que da tradução da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) reedita-se, em 1997, para a tradução disponível em meio eletrônico nos dias atuais, foram trocados alguns termos basilares, que culminaram na interpretação e direcionamento para a elaboração de políticas em educação inclusiva direcionadas especificamente aos alunos atendidos pela Educação Especial.

Corroboram com alguns desses argumentos Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 362),

Entretanto, a primeira versão encerrava um caráter semântico ampliado, no que tange o público da educação inclusiva, ou seja, a educação para todos e a escola comum como responsável maior por esta. De modo diferente, a versão da Declaração de Salamanca, disponível hoje na internet, alia a educação inclusiva à Educação Especial, isto é, a educação inclusiva é pontuada como “tarefa” quase exclusiva da e para a Educação Especial e seu público-alvo, atualmente designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

Também compartilham desse entendimento Michels e Garcia (2014), Carvalho (2006). Ainda,

Desse ponto de vista, podemos afirmar que a Educação Especial incorporou o formato de educação inclusiva por meio de uma nova política (BRASIL, 2008), política que a orienta, mas não abarca a complexidade conjuntural de um país de tantas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil e o que concebe a relação entre as redes de ensino, seus professores e o alunado que dela fazem parte (Tonini; Martins; Costas, 2012 *apud* Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, p. 365).

Portanto, registra-se aqui uma percepção do contexto educacional atual, que pode ser confirmada através da leitura dos documentos explanados e fundamentada com os autores citados. Na qual se aponta para uma necessária ressignificação do entendimento do termo Educação Inclusiva, com a proposição de um sistema de ensino que possa identificar e eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem, e

que contemple o atendimento das necessidades educativas de todos alunos, com ou sem deficiências.

Tratando-se de eliminação de barreiras convém examinar na próxima seção outro documento que, apesar de não tratar exclusivamente da Educação Inclusiva, foi responsável por difundir os conceitos de acessibilidade e desenho universal como propulsores do direito à participação plena e o respeito às diferenças humanas.

1.3 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEU PROTOCOLO FACULTATIVO (2006/2007)

O texto elaborado a partir da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi homologado pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006 e seu Protocolo Facultativo assinado em 30 de março de 2007.

Essa Convenção anunciou oficialmente a necessidade de garantir os direitos fundamentais específicos da pessoa com deficiência, mesmo que já tenham sido englobados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ainda faltava um ordenamento próprio que reconhecesse os direitos humanos da pessoa com deficiência. Conforme afirmado por Vital (2008, p. 24),

[...] apesar dos diversos tratados, pactos e convenções internacionais em vigência que protegem os direitos humanos das pessoas, as com deficiência estão mais vulneráveis a situações de discriminação. A discriminação, a tutela e a caridade são instrumentos que tornam inválidas pessoas produtivas.

A partir dessa Convenção obteve-se uma redefinição da deficiência e sua relação com o meio, um alinhamento de perspectivas para organização e sistematização de ações que englobassem os conceitos de acessibilidade e desenho universal, conscientização e respeito as diferenças, igualdade e não-discriminação, equidade e justiça social, autonomia e participação social das pessoas com deficiência.

Um dos princípios fundamentais adotados de forma unânime pelos Estados parte dessa Convenção foi a mudança de visão sobre a deficiência, em que as ações a serem implementadas não deveriam mais antepor a deficiência ao sujeito, como se

ela determinasse o tipo de participação social que a pessoa teria, mas quais as barreiras que impediam sua participação de forma plena e autêntica.

Para ilustrar, em muitos casos, é preciso reafirmar que o problema é a porta estreita, a presença da escada, a falta de áudio-descrição ou da legenda oculta e não a presença daquela pessoa com deficiência (Resende, 2008, p. 43).

Em relação à Educação, o artigo 24 da referida Convenção foi categórico em afirmar que os Estados partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, considerando o aprendizado ao longo da vida, apesar do tratado não discorrer tanto diretamente sobre a Educação Inclusiva Sasaki (2008, p. 85) interpreta que

Em suas linhas, percebemos que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana.

De acordo com o mesmo autor, a escola inclusiva idealizada na Convenção de 2006, deve ser projetada para receber o aluno como um ser único e garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos, para participação efetiva em uma sociedade livre, adotando medidas concretas de acessibilidade por todos os atores do contexto escolar, professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, comunidade no entorno escolar, onde cada um fazendo a sua parte, por menor que seja, estará contribuindo para a construção da “inclusividade” escolar.

A Convenção de 2006 foi tão expressiva e determinante no processo de mudança de paradigma em relação a pessoa com deficiência e sua interação social, que foi inserida no ordenamento brasileiro através do Decreto Legislativo nº 186/2008, que aprovou o texto da Convenção e seu Protocolo Facultativo de forma Integral, os quais foram promulgados pelo Decreto Presidencial nº 6949, em 25 de agosto de 2009.

Diante disso, Garcez e Ikeda (2021) destacam o protagonismo dos representantes brasileiros na organização e participação na Convenção, desde a aproximação consensual do termo pessoa com deficiência até a sua conceituação, enfatizam ainda a representatividade da comitiva, na qual a maioria dos participantes eram pessoas com deficiência, o que reforça o lema “Nada sobre nós, sem nós”.

Portanto, após a análise desses documentos internacionais foi possível compreender algumas das transformações ocorridas em relação ao processo de institucionalização do atendimento educacional da pessoa com deficiência na perspectiva inclusiva e a forma como foram abordadas nas principais leis brasileiras e suas implicações no contexto educacional atual.

Sendo assim, apresentam-se a seguir algumas indicações sobre as formas de efetivação do atendimento educacional das pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal do Brasil – CF/1988 (Brasil, 1988), e as perspectivas para a educação inclusiva instituídas e regulamentadas em alguns dos principais atos normativos, de acordo com a ordem cronológica de suas publicações.

1.4 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Sendo o principal ordenamento legal do país, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 estabeleceu o dever do Estado para com a Educação, e assegurou no inciso III o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Dois anos depois entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que trata da proteção integral da criança e do adolescente. Este reitera o disposto na Constituição de 1988, ao tratar da educação especial em seu artigo 53 o ECA reafirma a garantia de “igualdade de condições para o acesso e a permanência” (Brasil, 1990) e repete em seu artigo 54 o texto constitucional do artigo 208 citado anteriormente.

Mesmo com essa orientação do texto constitucional e das movimentações geradas pelos tratados e documentos internacionais da década de 1990, em 1994, ano da Conferência de Salamanca, foi publicada a Política Nacional e Educação Especial – PNEE, a qual se define como “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (Brasil, 1994). Na qual se admitia uma perspectiva integrativa, “repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar às diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento” (Brasil, 1994).

Conforme apontado por Machado e Pan (2012, p. 284), definiu-se então modalidades diferenciadas de atendimento: “domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; escola especial; sala de estimulação essencial (destinada a crianças de 0 a 3 anos); e sala de recursos”. Destaca-se que estas modalidades não estavam alinhadas à perspectiva inclusiva idealizada nos documentos internacionais e assegurados na CF/1988.

Com a promulgação da Lei 9.394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/96, se reafirma o disposto na CF/1988 sobre o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda, define-se a educação especial como uma modalidade escolar que deve permear todos os níveis e modalidades da Educação, admitindo também a existência de escolas ou classes especiais para aqueles casos nos quais as “condições específicas do aluno” não possibilitam sua integração no ensino regular (Brasil, 1996).

Fica claro na redação do texto da lei maior da Educação, a concepção integrativa das pessoas com deficiência no sistema de ensino brasileiro daquela época e pode-se dizer até os dias de hoje. Isso porque tal redação continua em vigor no texto da referida lei, considerando que outras alterações em relação as nomenclaturas para se referir e definir o público da educação especial já tiveram suas devidas atualizações, e nenhuma em relação ao termo inclusão.

Para exemplificar segue a redação dada pela Lei Federal nº 12.796, de 2013, em que se fez a atualização da nomenclatura ao referir-se aos educandos, substituindo “portadores de necessidades especiais” para “com deficiência”, “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação”.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Para normatizar o disposto no capítulo V da LDB/96, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, por meio da qual foi suprimido o termo “preferencialmente”, mas possibilitando a criação de classes especiais em escolas de ensino comum de forma “extraordinariamente”, quando “os

alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (Brasil, 2001).

Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas (Garcia; Michels, 2011, p. 108).

Ainda segundo Garcia e Michels (2011, p. 108), é possível interpretar nessa resolução a perspectiva inclusiva incutidas no debate internacional, porém “abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil”.

A partir dessa indefinição de público a ser atendido pela Educação Especial, talvez ocasionadas pelas interpretações, traduções e direcionamentos dos principais documentos internacionais elencados nesse estudo e sendo o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo urge-se a necessidade de se elaborar um texto legal em nível nacional para mobilizar o sistema educativo brasileiro a assumir o compromisso com a inclusão dos alunos com deficiência até então delimitados nesses e nos outros documentos citados.

Então, foi instituído o Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 para a elaboração do principal documento legal sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Em consonância com outras políticas e programas de inclusão social e acessibilidade para a pessoa com deficiência através de decretos e resoluções, a PNEEPEI (Brasil, 2008) veio determinar como se efetivaria a institucionalização do atendimento escolar da pessoa com deficiência.

Em sua formulação, palavras como atendimento preferencialmente, foram substituídas por assegurar e garantir o acesso ao ensino regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a qual teve como função,

Orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e mais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Ao relacionar o disposto na PNEEPEI/2008 com o histórico do processo de escolarização dos estudantes públicos da Educação Especial, são inegáveis as conquistas e avanços teóricos e regimentais no contexto educacional brasileiro em direção à perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Por isso, é importante ressaltar algumas das principais conquistas adquiridas através da implementação da PNEEPEI/2008 e das resoluções e decretos posteriores que a regulamentaram. A primeira delas foi o expressivo aumento das matrículas e transferências de alunos público da Educação Especial para as escolas de ensino comum. Dados do Censo Escolar do ano de 2000 demonstram um total de 81.695 alunos da Educação Especial matriculados em classes comum, saltando para 1.771.430 em 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Inep, 2001; 2024).

Outras transformações indispensáveis ao desenvolvimento da Educação Especial, tal como ela se efetiva nos dias de hoje, ocorreram através dos Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, dentre elas, a transformação das escolas especializadas em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e sua implantação nas redes municipais e estaduais de ensino.

Também houve alterações na forma de financiamento para custear o acesso do aluno com deficiência no ensino comum, admitindo-se o computo duplo de matrícula para os estudantes matriculados simultaneamente na escola regular e no AEE, através do Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O mesmo decreto condicionou o financiamento da matrícula no AEE à matrícula no ensino regular da rede pública, com base nos registros do Censo Escolar do ano anterior, o que de certa forma, segundo Mantoan (2018 apud do Carmo *et al.*, 2019, p. 13) “enfraqueceu a atuação das instituições que mantinham escolas especiais que até então recebiam, quase que exclusivamente, os recursos destinados à educação de pessoas com deficiência”.

Além de decretos específicos para normatizar a PNEEPEI/2008, resoluções foram formuladas para gerir dúvidas e orientar à medida que sua implementação seguia avançando, como é o caso da Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Nesta há um esforço em estabelecer que “o AEE é um serviço da escolarização e, portanto, requer diretrizes operacionais articuladas a partir do fazer próprio da educação geral” (Garcez; Ikeda, 2021, p. 79).

A PNEEPEI esclarece, em seu artigo 9º, que elaborar e executar um plano de AEE, compete ao professor do AEE de forma articulada com os demais professores do ensino comum, bem como dos demais serviços setoriais como saúde e assistência social além da participação das famílias. Também pontua a necessidade da oferta do AEE estar institucionalizada no Projeto Político Pedagógico – PPP, assim como as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais¹.

Também, tem-se a Resolução nº 4 de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ela retoma alguns princípios da LDB/1996, e reforça em seu artigo 29, que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e também deve ser prevista no PPP. Para além da garantia da matrícula, estabelece que

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2010).

Mas o que se tem observado é a priorização da materialização da educação inclusiva com a garantia de vaga e matrícula do aluno público da educação especial dentro do ensino comum, recebendo atendimento no em salas de recurso multifuncionais no contraturno (Rebelo; Kassar, 2018, p. 64).

Sendo assim, com a implementação da PNEEPEI/2008 fomentou-se a educação inclusiva direcionada especificamente ao aluno público da Educação

¹ As salas estão definidas no art. 3 do decreto 6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008).

Especial, conforme indicado por Bueno (2008), Garcia e Michels (2014), Carvalho (2006), Tonini, Martins e Costas, (2012), Breitenbach, Honnef e Costas (2016).

No entanto, mesmo que tenham uma perspectiva inovadora Zerbato e Mendes (2018) apontam que as políticas educacionais até então implementadas, ainda não estavam conseguindo orientar e amparar as instituições de ensino para o atendimento educacional dos alunos com deficiência de forma justa e com equidade, para que assim se efetive a inclusão idealizada. O que já havia sido constatado por Machado e Pan (2012, p. 291).

A inclusão escolar brasileira necessita, no atual contexto, de reflexões e avaliações sobre os posicionamentos adotados em documentos legais e seus efeitos nas práticas cotidianas com vistas à garantia de uma melhor qualidade educacional a todos.

Na busca contínua pela melhoria dos serviços, atendimentos e qualidade de vida da pessoa com deficiência, é que se instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Lei Federal nº 13146/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Entre os direitos fundamentais estabelecidos na LBI/2015 estão o direito à vida, saúde, educação, moradia, esporte, cultura, lazer, assistência social, habilitação e reabilitação, direito ao trabalho, entre outros decorrentes da CF/1988, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de outras leis e normas que garantam o bem-estar pessoal, social e econômico da pessoa com deficiência.

Tais orientações revelam uma preocupação coerente com a visão a partir do modelo social da deficiência, “na medida em que também compreende a deficiência como decorrente da relação entre os impedimentos corporais com as barreiras que obstaculizam a participação social (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 365).

Em relação à educação, a LBI preconiza que o ensino se efetive em um sistema educacional inclusivo, aprimorado e com acessibilidade através da eliminação de toda e qualquer barreira que possam inviabilizar a inclusão plena do aluno com deficiência. Assim se afirma no Artigo 27,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a

vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Em relação a essas barreiras a serem eliminadas, a LBI/2015 as classifica em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, tecnológicas e atitudinais. Entende-se que da barreira atitudinal pode se fundir todas as outras, pois é na relação interpessoal que se geram atitudes excludentes ou inclusivas, as quais também influenciaram no esforço coletivo em possibilitar os meios de eliminação das outras barreiras (Garcez; Ikeda, 2021; Böck; Gesser; Nuernberg, 2020).

A partir dessa perspectiva, entende-se que é preciso quebrar paradigmas e estereótipos do já superado, pelo menos em nível documental, modelo médico da deficiência. Para isso se aposta na educação escolar sob a abordagem inclusiva, a desconstrução dos padrões de normalidade intrínsecos na sociedade, pois é na escola o lugar de maior interação entre as diferenças.

Cabe lembrar que a implementação da denominada “Política de Inclusão” no Brasil, origina-se em um contexto em que se busca, de um lado, atender às necessidades dos sujeitos que estão na escola e, por outro lado, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de “educação para todos” (Duboc, 2012, p. 485).

Nesse sentido, acredita-se que a educação de uma forma geral, precisa se desvencilhar do rótulo de reprodutora de um sistema generalista e capacitista², que desconsidera as múltiplas formas de aprendizagens e expressão dessas aprendizagens, paradoxalmente ao fomentado nos documentos basilares das políticas públicas sobre inclusão. Portanto, concorda-se com Böck; Gesser e Nuernberg (2020, p. 366), os quais afirmam ser preciso um enfrentamento pautado “na desconstrução das normas capacitistas, que medeiam a relação deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças”.

Sendo a educação escolar, direito público subjetivo garantido em lei e historicamente conquistado, vislumbra-se que, a partir da convivência, interação e

² Dito de forma direta, o capacitismo se baseia na existência da deficiência e não na pessoa; e a coloca, em geral, em lugares aparentemente bem opostos: o de herói que conseguiu se superar ou o de coitado que precisa de caridade (Garcez; Ikeda, 2021).

efetivação do processo educativo, a possibilidade de superação de preconceitos e discriminações estruturais, pois a escola é a instituição social com maior representatividade da diversidade presente na sociedade. Contudo é necessário um movimento para essa conscientização dos que efetivam esse direito no dia a dia da escola, por isso, apresenta-se no próximo tópico uma reflexão sobre o PPP, e sua relevância em prol da mobilização para esse movimento, bem como seu caráter contextualizador dos documentos gerais da educação.

1.5 CAMINHOS POSSÍVEIS EM DIREÇÃO À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a efetivação da Educação Inclusiva em sua essência, Drago (2011) e Garcez e Ikeda (2021) apontam para a contribuição e a importância do PPP de uma escola, e que sua formulação seja fundamentada nos documentos que norteiam a perspectiva inclusiva, devendo ser abordadas todas as questões, do administrativo ao pedagógico, em relação à acessibilidade – da arquitetônica à curricular.

Em suma, resgatar os sujeitos escolares e representá-los no contexto do projeto político pedagógico pode ser uma maneira de transformar a escola para que esta assuma uma característica intercultural, interdisciplinar e inclusiva, ou seja, como lócus promotor de cidadania (Drago, 2011, p. 448).

A elaboração do PPP necessita ser uma construção contínua e coletiva que reflete a realidade presente e planeja o futuro, a partir da definição de objetivos e metas reais propõe as ações e os meios para concretizá-las, delinea os papéis e instiga a responsabilização pela execução dos planos estabelecidos, bem como para seu replanejamento ou correção de rota, se necessário. Por isso precisa ser um documento elaborado para além de se cumprir uma “mera formalidade” prevista na LDB/1996. Segundo Garcez e Ikeda (2021), é o documento que contextualiza as metas e objetivos nacionais em educação considerando as necessidades locais e singulares da comunidade a qual a escola está inserida.

Para ilustrar, Garcez e Ikeda (2021) apresentam um diagrama (Figura 1) com uma breve definição para os termos representados na sigla PPP, projeto – um planejamento a ser realizado; político – reflete posicionamentos e atitudes coletivas; pedagógico – processos educativos para o ensino e aprendizagem. Portanto trata-se

de um documento formulado na e para a escola, retrata a escola como um todo e suas linhas precisam refletir os ideais e perspectivas de todos seus atores de forma contextualizada, desafios a serem superados e o percurso necessário a consecução dos objetivos propostos.

Figura 1 - Definições para Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Garcez e Ikeda (2021, p. 110).

Audiodescrição: Na imagem, há um retângulo azul claro com o título PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO escrito na vertical. Abaixo de cada palavra desse título, há uma seta curva apontando para baixo em direção a uma descrição: PROJETO - define e elabora um planejamento desejado a ser realizado; POLÍTICO - tem caráter coletivo e reflete posicionamentos e diretrizes diante do mundo; PEDAGÓGICO - organiza processos educativos e aponta caminhos de ensino e aprendizagem.

Então, considerando o histórico documental abordado e fundamentado por diferentes autores, e todas as regulamentações indispensáveis e válidas que estão proposta nos textos normativos para a efetivação da educação inclusiva, conclui-se, que é preciso um consenso conceitual para o direcionamento e implementação das próximas legislações educacionais, de forma que promovam todas as “formas de inclusão” para que “seus princípios se tornem realidade a partir da implementação de propostas inovadoras, ‘para todos e com todos’” (Alencar; Silva, 2023, p. 50).

Enquanto esse consenso não se materializa em orientações e diretrizes mais detalhadas para a implementação dessa ressignificação do ideário inclusivo no campo educacional, acredita-se no potencial de uma sensibilização da atuação docente para

a promoção dessas propostas inovadoras. Portanto, no próximo capítulo será fundamentada essa ressignificação, sobretudo, na atuação docente, pois o professor está na linha de frente, lidando diariamente com as contradições entre o idealizado e o efetivado, conforme afirmam também Roman, Molero e Silva (2020, p. 2) “São eles que concretizam, nas salas de aula, as políticas educacionais”.

Sustenta-se também a hipótese que, quanto mais mobilizado e sensibilizado para acolher todas as diferenças mais o professor resistirá a essas contradições e influenciará na formação de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Para isso, apresenta-se o Desenho Universal para aprendizagem – DUA como uma possibilidade de tornar esse processo mais leve, pois a partir da compreensão dos princípios e diretrizes do DUA e sua aplicabilidade na prática docente, o professor conseguirá planejar aulas acessíveis e inclusivas com maior assertividade e otimização para aprendizagens mais significativas.

CAPÍTULO 2 - RESSIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE A PARTIR DUA

A partir da análise documental exposta anteriormente, foi possível compreender que houve um movimento de “institucionalização” da Educação Inclusiva a serviço da Educação Especial para esta cumprir o disposto na LDB/1996 e na PNEEPEEI, a fim de perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, etapas e modalidades, instituindo as formas e espaços de efetivação, e definição de público a ser atendido.

Com o correr do tempo, tornou-se nítida uma aproximação equivocada que resumia a materialidade da Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público-alvo da Educação Especial. Termos como “alunos da inclusão” ou “incluídos” para se referir à presença de pessoas com deficiência em escolas regulares testemunham aludido paralelo e demonstram empiricamente esta associação indevida (Piccolo, 2023, p. 2).

Em contrapartida, destaca-se quão importante e necessário foi o movimento enérgico de inclusão escolar direcionado à pessoa com deficiência, pois historicamente, da absoluta invisibilidade alcançou-se os direitos mais elementares, o direito à vida, saúde, educação, direitos sociais, políticos, e sobretudo, os direitos humanos. Tal situação não aconteceu da noite para o dia, houve um longo processo de mudança, desde as formas de participação social da pessoa com deficiência, até as diferentes nomenclaturas utilizadas para cada época que definiam essa participação na sociedade - invisibilidade, exclusão, segregação, integração, inclusão (Garcez; Ikeda, 2021).

Nesse entendimento e alinhada ao referencial teórico elencado, entende-se que dessa abordagem de educação inclusiva, suscitaram-se muitos resultados positivos para o contexto educacional como um todo, desde a reorganização e implementação de diferentes formas de financiamento educacional, até a democratização do acesso e à permanência na escola. Outra percepção possível foi em relação a promoção da escola como lugar de interação entre todas as diferenças, o que também cativou olhares de diversos especialistas e estudiosos em educação, que, por meio de pesquisas e estudos, reforçam a importância da escola enquanto instituição promotora da inclusão social, livre das armadilhas do neoliberalismo.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICAR PARA SIGNIFICAR NA ATUAÇÃO DOCENTE

Considerando a relevância dos *insights* introdutórios a este capítulo e em consonância com as perspectivas atuais e necessárias em relação à educação inclusiva e suas formas de efetivação na prática pedagógica escolar, entende-se que é necessário expandir o movimento de ressignificação da educação inclusiva, para desmistificar o ideário que ela é exclusiva da Educação Especial, visto que se concretiza por completo, quando o aluno com deficiência está matriculado no ensino regular e recebe AEE no contraturno (Rebelo; Kassar, 2018).

Ressignificar a educação inclusiva é envolver o aluno com deficiência em experiências concretas de aprendizagem, interação e participação de forma equitativa, e tomar um “posicionamento de otimismo de que todos podem aprender, independente de seu tipo de deficiência” (Carneiro, 2012; Pagni, 2015 apud Vílchez, 2017, p. 16), de modo a identificar e respeitar suas potencialidades e individualidades, de idade, gênero, status e contexto social (Vílchez, 2017).

Nessa perspectiva, ressignificar a educação inclusiva é lembrar o direito à Educação Básica e às necessidades básicas de aprendizagem, afirmados na Declaração de Jontiem (1990), precursora do movimento “Educação para todos”.

Portanto, essa ressignificação também é acolher toda a diversidade presente na escola, sejam pelas diferenças em relação à pobreza, raça, gênero, origem, diferentes composições familiares, enfim, é desenvolver a consciência que a sociedade atual e futura está representada no interior da escola, e que a inclusão não está para um mais do que para o outro, mas ela só se efetiva assim, no convívio com os diferentes.

Partindo desse entendimento, abre-se um leque de considerações a respeito da organização e fins da educação escolar que dificultam a ascensão de uma educação cada vez mais inclusiva, justa e equitativa, por isso, concorda-se com Piccolo (2023, p. 2), quando propõe que, é o “momento de se promover transformações inadiáveis e que fundem uma nova geografia do espaço escolar”, com a participação e reunião de todos de forma “paritária” nas relações que envolvem esse ambiente.

De acordo com Piccolo (2023), essa nova geografia do espaço escolar faz parte da construção de uma “geografia social acessível”, para além das

transformações em estruturas físicas, democratização do acesso e permanência, refere-se também aos locais de fala, as interações dialógicas e atitudinais e os mecanismos pedagógicos. Tal entendimento coaduna-se com o pensamento de Vílchez (2017, p. 16), que afirma “devemos indagar sobre nexos e possíveis tensões entre os diferentes atores que compõem uma escola, os quais podem ter diferentes interesses, objetivos e formas de olhar a educação e a escola em geral”.

Entende-se, então, que a concepção de educação inclusiva refletida na atuação docente precisa ser ressignificada, para que o professor possa desenvolver sua prática pedagógica norteada pelos princípios da equidade de oportunidades de aprendizagem, acessibilidade curricular, respeito e valorização das diferenças, e, assim, possa contribuir, por meio da sua atuação, para a construção dessa geografia social acessível, tal qual foi proposta por Piccolo (2023).

Nesse sentido, a compreensão de educação inclusiva apresentada por Franco e Gomes (2020, p. 196) como “democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências”, reitera a necessidade de implementação de ações que contemplem as necessidades educativas especiais de todos os alunos, independente das condições de comprometimentos - físicos, sensoriais, mentais ou psicológicos, ou diferenças representadas na diversidade de alunos que frequentam os espaços escolares.

As autoras também abordam um entendimento defendido neste estudo, a necessidade de se problematizar as condições de formação e atuação docente e seus aspectos metodológicos, estratégicos e conceituais que possibilite o acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos, inclusive dos que estão “à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da inclusão” (Franco; Gomes, 2020, p. 196).

Compreende-se também que para essa ressignificação, conforme defendido por Menezes e Silva (2020), é necessário se pensar a formação do professor e suas condições de desenvolver práticas educativas que deem sustentação ao ideal da inclusão educacional no contexto escolar.

Vale ressaltar que tal consideração foi prevista desde a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a qual estabeleceu a necessidade de garantir que, no contexto de mudança sistêmica, sejam implementados programas de formação de professores, inicial ou em serviço, que busquem respostas às necessidades

educativas especiais nas escolas inclusivas com planejamento, supervisão e avaliação educacional de modo descentralizado e participativo.

Portanto, mesmo com todos os avanços conquistados a partir das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda são necessárias transformações externas imprescindíveis para efetivação da educação inclusiva nos espaços escolares, sendo uma destas a formação inicial e também a continuada, para os docentes que já estão atuando, principalmente os que atuam no ensino comum.

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

Apesar da reflexão anterior estar completando 10 anos, ela continua sendo uma tônica da educação brasileira, e com o agravamento das diferenças sociais e econômicas, sobretudo após o período pandêmico da Covid-19, escancarou-se a ineficiência sistêmica da área educacional, acentuando-se as dificuldades de aprendizagens, com o aumento das desigualdades de acesso e oportunidades além de retrocessos para a efetivação das políticas de Educação Especial (Orlando; Aves, 2021) trazendo de volta a invisibilidade a pessoa com deficiência quanto aos seus direitos fundamentais.

Nesse período, foi necessário um isolamento social, para impedir a expansão de infecções pelo vírus da Covid-19 e o agravamento dos prejuízos da pandemia, com isolamento social e o fechamento das escolas, o atendimento escolar foi realizado via “ensino remoto”, o que foi adjetivado por Saviani (2021, p. 39) como “falácia” pois,

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Portanto observa-se que após a pandemia da Covid-19, houve uma intensificação de todas as diferenças, o que desafia a proposição de uma prática pedagógica mais acolhedora, sensível e humanizada. Portanto é necessário pensar em ações contextualizadas, atuais e objetivas, com formações que direcionem o

professor a reflexão crítica para transformação da prática e uma urgência maior para a ressignificação da educação inclusiva na atuação docente.

Parte-se do pressuposto então, de que a escola é o lugar de transformação, onde, para Franco e Gomes (2020), deve ser espaço de discussão e problematização que possibilite a apropriação de novos paradigmas em relação a educação inclusiva de modo que,

[...]os atores escolares possam expor suas dúvidas, seus medos e inseguranças, possam trocar experiências e estudar as teorias e práticas inclusivas para a promoção de ações educacionais inclusivas qualificadas, como sujeitos de suas ações (Franco; Gomes, 2020, p. 202).

Partindo desse entendimento da escola como lócus formativo, é notória a variedade de estudos e pesquisas com diferentes abordagens, métodos e instrumentos que vem sendo realizados por diferentes pesquisadores contemplando os espaços escolares, no entanto, pontua-se a necessidade de se intensificar estudos direcionados à ressignificação da educação inclusiva para e no contexto escolar.

Tal proposição embasa-se nos resultados da pesquisa qualificada como “estado do conhecimento” realizada por Franco e Gomes (2020), na qual localizaram apenas nove estudos sobre educação inclusiva “na perspectiva da democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências” (Franco; Gomes, 2020, p. 194).

Diante do exposto e trazendo o foco para a atuação docente, identifica-se na concepção pressuposta no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma possibilidade para que os professores, a partir do planejamento alinhado aos princípios e Diretrizes do DUA, ressignifiquem o conceito de educação inclusiva em sua atuação e somando-se à processos formativos e contextualizados, também contribui para que se alcance os objetivos explícitos na PNEEPEI/2008, bem como o ideal de “Educação para Todos” proposto nos documentos que antecederam e embasaram essa política.

2.2 APRESENTAÇÃO DO DUA: SEUS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo estudado desde a década de 90 nos Estados Unidos pela organização sem fins lucrativos, o

Center For Applied Special Technology (Cast), e foi apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos em 1999 (Zerbato; Mendes, 2018).

O DUA foi inspirado no desenho universal (DU) do campo da arquitetura, “em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociências, medicina e tecnologias” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 370).

O precursor das ideias do Desenho Universal (em inglês, *Universal Design*) foi o arquiteto Ron Mace (1941-1998), cadeirante e utilizador de aparelho para respiração, formulou a percepção sobre “aprimorar as coisas que se projetam, tornando-as utilizáveis para todos” (Cassano; Muzzio; Góes, 2022, p. 4).

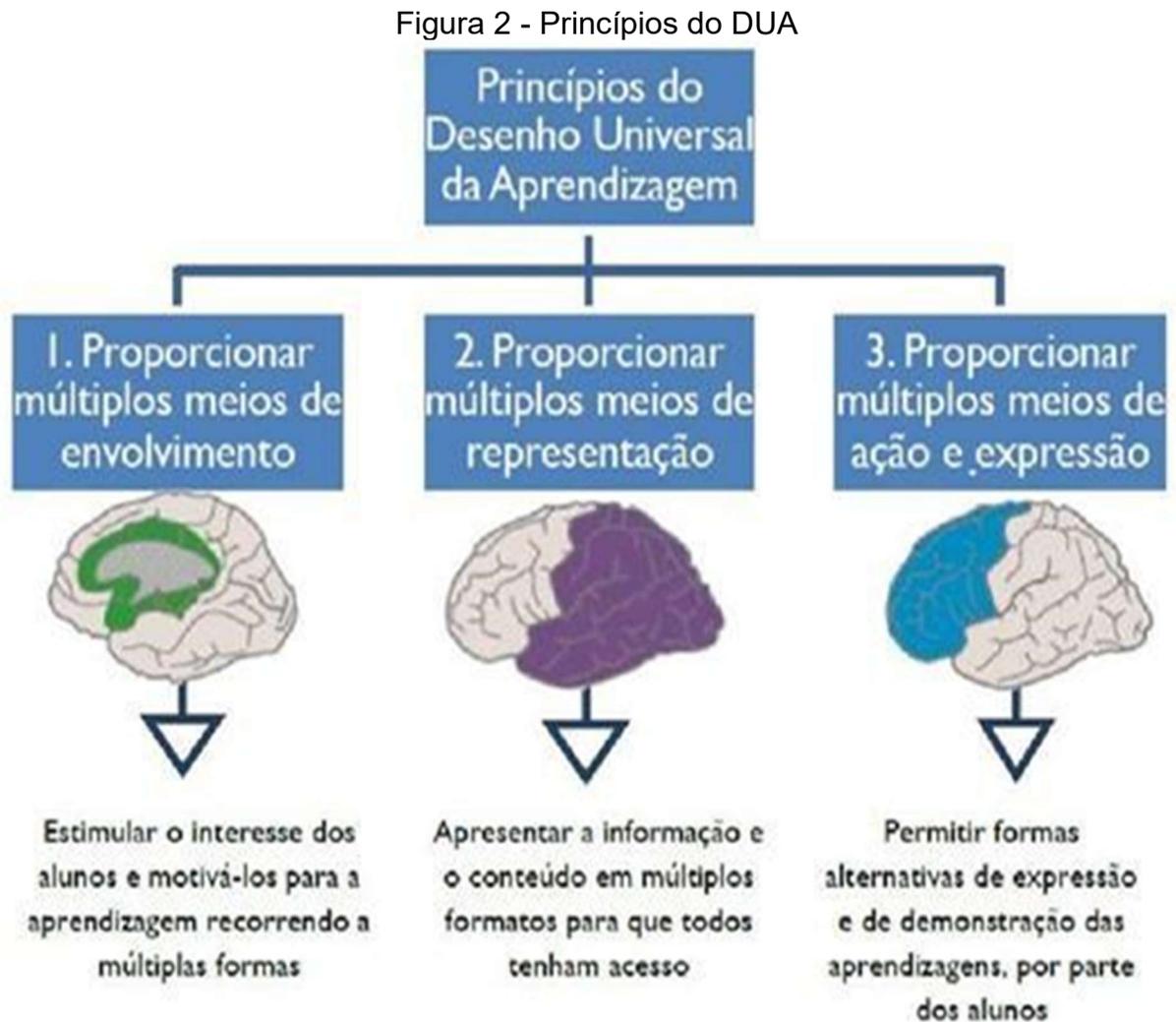
No Brasil, a concepção do desenho universal ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da Convenção de 2006 e seu Protocolo Facultativo, por meio do decreto 6949/2009. Ainda, 10 anos depois foi instituída a LBI/2015, na qual se definiu o desenho universal como “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistivas” (Brasil, 2015), e estabeleceu-o como regra geral a ser seguida na concepção e implementação de projetos de qualquer natureza.

A rampa é um exemplo de solução pensada a partir do desenho universal, pois possibilita o acesso aos espaços, e pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam alguma deficiência física, mobilidade reduzida, quanto por pessoas sem deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê (Zerbato; Mendes, 2018).

A partir desse comparativo da arquitetura para a área da educação, o DUA e seus princípios, conforme apontado por Prais e Vitaliano (2017, p. 56) “assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta”. Assim, o objetivo central será a remoção das barreiras curriculares para o acesso a aprendizagem, e para que as estratégias implementadas alcancem um maior número de alunos de forma conjunta e equitativa.

Considerando essa concepção advinda do campo da arquitetura, o DUA caracteriza-se como uma concepção de planejamento da ação pedagógica com vista a promoção da acessibilidade curricular, mas também é fundamentado nos estudos da neurociência moderna, a partir do “conhecimento que nosso cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem: de reconhecimento,

estratégicas e afetivas” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 743). Sendo essas redes que fundamentam os três princípios gerais do DUA (representação – ação e expressão – engajamento). Conforme ilustrado na Figura 2, e explicado a partir da tradução das Diretrizes do DUA de Sebastián-Heredero (2020).



Fonte: Kittel *et al.* (2022, p. 54).

Audiodescrição: A imagem é uma representação visual dos princípios do DUA. Ela está dividida em três partes principais, cada uma associada a uma imagem de um cérebro com uma área colorida diferente. 1. A primeira parte, com um cérebro com áreas em verde, tem o texto: 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento. Abaixo, está escrito: Estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, recorrendo a múltiplas formas. 2. A segunda parte, com um cérebro com áreas em roxo, tem o texto: 2. Proporcionar múltiplos meios de representação. Abaixo, está escrito: Apresentar a informação e o conteúdo em múltiplas formas para que todos tenham acesso. 3. A terceira parte, com um cérebro com áreas em azul, tem o texto: 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. Abaixo, está escrito: Permitir formas alternativas de expressão e de demonstração da aprendizagem por parte dos alunos.

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: A primeira imagem na figura apresenta as redes cerebrais afetivas, nas quais se fundamentam o princípio do

engajamento e refere-se ao - “POR QUÊ” da aprendizagem - os alunos diferem muito entre si quando se trata de preferências, as quais serão estabelecidas a partir da afetividade, e determinará o nível de envolvimento do aluno, portanto esse princípio do DUA implica em proporcionar múltiplos meios de envolver e engajar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Mendoza e Gonçalves (2023) exemplificam citando as diferentes reações em relação ao novo (espontâneo - todo dia uma novidade na liturgia da aula), que podem facilmente envolver alguns alunos, mas desmotivar, assustar ou até confundir outros, ao passo que estes precisam da rotina para se organizarem para aprendizagem. Esta, por sua vez, pode deixar os “animadinhos” entediados e desinteressados. Assim, é nesse ponto que o princípio do engajamento reforça a necessidade de atender aos diferentes estilos de aprendizes e planejar estratégias que prevejam várias opções de envolvimento e engajamento.

2. Proporcionar múltiplos meios de representação: A segunda apresenta as redes cerebrais de reconhecimento, essa fundamenta o princípio da representação o – “O QUÊ” da aprendizagem – e se refere a proporcionar múltiplas formas e formatos de representação da informação a ser apreendida por meio dos conteúdos escolares, pois além de interesses distintos, as diferenças intrínsecas dos alunos influenciam no modo como acessam, percebem e compreendem a informação. Isso porque as conexões internas e entre os conceitos aprendidos só se concretizam na aprendizagem quando há múltiplas formas de apresentação da informação, conforme exemplificado por Zerbato e Mendes (2018, p. 151),

Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo – exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros.

3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: Já a terceira imagem na figura apresenta as redes cerebrais estratégicas, que fundamentam o princípio da Ação e Expressão o - “COMO” da aprendizagem - a qual se baseia em proporcionar múltiplas formas para que os alunos possam expressar a aprendizagem. Devido às limitações ocasionadas por alguma deficiência faz-se necessário diversificar estratégias de registro e resolução de atividades, mas estudantes que não possuem

deficiência também se distinguem na forma de expressar a aprendizagem, por isso a necessidade de diversificar esse momento.

Assim como nos outros princípios, nesse as diretrizes se apresentam em níveis, no princípio da ação e expressão o nível baixo é apresentado nas diretrizes ação física - expressão e comunicação (linhas acesso e desenvolvimento), nas quais se sugere oportunizar estratégias diversificadas para respostas em forma de desenhos, questões de múltipla escolha, número de atividades reduzidas, maior tempo de respostas, pistas visuais, auditivas e até sensoriais se for o caso, além de apresentações orais, canção, debate, gravações, entre outras. Já a diretriz função executiva está classificada de nível alto (linha empoderamento), que é quando a partir das proposições do professor, além de externar a aprendizagem o aluno tem condições de monitorar sua aprendizagem a partir dos pontos de verificação abaixo, os quais estão acompanhados com sugestões da tradução de Sebastián-Heredero (2020).

- ✓ estabelecer metas (colocar metas, objetivos e planos em algum lugar visível);
- ✓ desenvolver estratégia (facilitar listas de verificação e modelos de planejamento do projeto para entender o problema, definir prioridades, sequências e tempo das etapas a seguir);
- ✓ gerenciar informações (proporcionar organizadores gráficos e modelos para a coleta e a organização de informações);
- ✓ aumentar a capacidade de progresso (mostrar representações do progresso, por exemplo, antes e depois com fotos, gráficos e diagramas ou tabelas expondo o progresso ao longo do tempo, portfólios de processos).

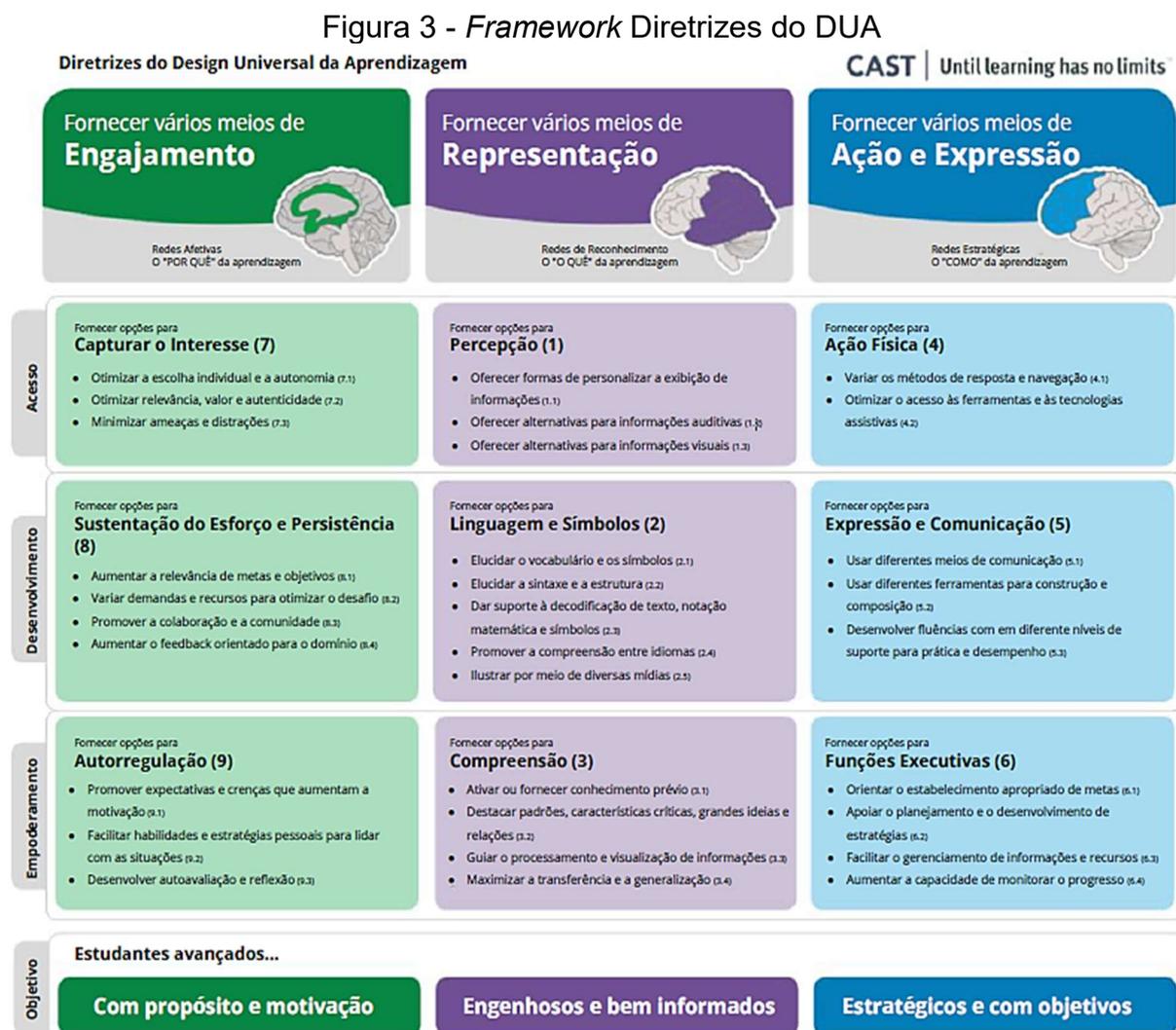
Portanto, o planejamento alinhado aos princípios do DUA considera a diversidade dos estudantes e propõe a flexibilização de objetivos, métodos, materiais e avaliações de forma a atender a necessidade de todos os alunos (Sebastián-Heredero, 2020). Para detalhar esses princípios o CAST organizou uma espécie de *checklist*, na qual foram elencadas diretrizes para cada princípio do DUA (engajamento – representação - ação e expressão).

Para melhor compreensão apresenta-se um *print* das Diretrizes do DUA baixada do *site* do CAST, mas para visualização detalhada encontra-se no Anexo A o documento na íntegra traduzido por Victor Menna (2022). Salienta-se também, que a versão das Diretrizes apresentada é a 2.2, de 2018, mas existe uma atualização

recente para a versão 3.0, disponibilizada em junho do corrente ano, mas ainda não há tradução oficial disponível para *download*. Essa atualização corrobora com as afirmações dos idealizadores e organizadores das Diretrizes do DUA, quando apresentaram a versão 2.0, de acordo com a tradução e revisão de Sebastián-Herederro (2020, p. 744),

Esta versão textual das Diretrizes é a segunda revisão no que consideramos um processo dinâmico e em desenvolvimento; como tal, esta não deve ser tida como uma versão final, pois continuarão a evoluir constantemente com nosso entendimento da investigação de disciplinas relacionadas ao DUA, como a educação, a psicologia ou a neurociência, entre outras.

A Figura 3 apresenta um *framework* com as diretrizes observadas no DUA.



Fonte: CAST. 2018. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna (2022).

Audiodescrição: A imagem mostra um quadro colorido com o título Figura 3 - Framework Diretrizes do DUA e está dividida em três colunas principais: Engajamento, Representação e Ação e Expressão. Cada coluna possui subcategorias com diretrizes específicas. Na coluna Engajamento, as diretrizes

são: - Opções para Interesse (7) - Esforço e Persistência (8)- Autorregulação (9). Na coluna Representação, as diretrizes são: - Percepção (1) - Linguagem e Símbolos (2) - Compreensão (3) Na coluna Ação e Expressão, as diretrizes são:- Ação Física (4)- Expressão e Comunicação (5)- Função Executiva (6). O quadro também menciona Objetivo, Empoderamento, Desenvolvimento e Acesso como categorias adicionais.

O *design* das Diretrizes do DUA versão 2.2, é uma “apresentação gráfica em forma de lista de verificação para o professor” conforme descrito por Sebastián-Heredero (2020, p. 744), e é disposta de três colunas com cores distintas, uma para cada princípio, que estão posicionados na parte superior.

Ainda, apresenta os princípios contendo suas Diretrizes, cada princípio possui três Diretrizes orientadoras, dispostas em três linhas - **acesso, desenvolvimento, empoderamento** - nas quais estão elencados alguns pontos de verificação que sintetizam ideias de como se atender à diretriz proposta, lembrando que a ideia principal do DUA é proporcionar vários meios para atender à diversidade de aprendizes.

Por fim, na parte inferior há uma linha separada onde estão apresentados os objetivos de cada princípio que reunidos levam ao objetivo maior do DUA, formar “estudantes avançados (*expert students*) que, cada um à sua maneira, têm propósito e motivação, são engenhosos e bem informados, são estratégicos e seguem objetivos” (CAST, 2018 traduzido por Victor Menna, 2022).

A fim de proporcionar múltiplas formas para a correta interpretação das Diretrizes do DUA, a Figura 4 detalha a forma de apresentação de cada linha e qual sua finalidade para com as diretrizes de cada princípio do DUA, de acordo com as interpretações de Coelho e Góes (2021), acessar – construir aprendizagem – internalizar, as Diretrizes são classificadas como de nível baixo (linha acesso e linha desenvolvimento) e alto (linha empoderamento).

Figura 4 - Apresentação dos níveis das Diretrizes do DUA



Fonte: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [about the graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) - 2022) (ANEXO B)

Audiodescrição: A imagem mostra um diagrama com várias caixas de texto coloridas organizadas em três colunas com três cores, e apresentam as três diretrizes de cada princípio do DUA, horizontalmente percebe-se uma disposição das diretrizes por linhas, onde cada uma traz uma diretriz de cada princípio do DUA, organizado por níveis e estão nominadas na lateral esquerda do diagrama, Linha Acesso – nível baixo; Linha Desenvolvimento – nível baixo; Linha Empoderamento – nível alto.

Observa-se na apresentação gráfica das Diretrizes do DUA uma disposição dinâmica de visualização acessível e intuitiva, ao passo que diante de um objetivo de aprendizagem específico. A partir dessas Diretrizes o professor conseguirá esboçar os caminhos possíveis, oportunizando escolhas mais assertivas para traçar várias estratégias e métodos que minimizem ou eliminem as barreiras para aprendizagem de todos os alunos de forma simultânea, a partir de uma mesma intervenção, mas atendendo a todas as particularidades dos estudantes.

Entretanto, salienta-se nos estudos nacionais das autoras pioneiras na investigação dos princípios e Diretrizes do DUA, Zerbato e Mendes (2018), Böck (2019), bem como na Versão textual 2.0 das Diretrizes do DUA (CAST, 2018) traduzida por Sebastián-Heredero (2020), que o DUA não se trata de uma receita a ser seguida, mas um conjunto de orientações para a escolha de estratégias mais assertivas para a aprendizagem em curso. Mendoza e Gonçalves (2023) corroboram com esse entendimento ao pontuarem que as orientações do DUA são para planejar e avaliar objetivos, materiais e métodos, com vistas a proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível para todos.

Outra área de conhecimento envolvida na formulação dos princípios e Diretrizes do DUA é a tecnologia, ela permeia todos os espaços na atualidade, por isso é necessário um certo domínio e abertura para o entendimento das novas tecnologias, pois estão sendo uma nova forma de se interagir com o conhecimento. Portanto, concorda-se com Oliveira e Silva (2022) que se deve evitar uma visão “extremista” sobre o uso das tecnologias e mídias digitais na educação, seja considerando-as como a solução ou as responsabilizando pelos desafios e dificuldades enfrentados na prática pedagógica.

Compreende-se que o uso das tecnologias na prática educativa não anula o papel do professor nem o protagonismo do aluno, pois “educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar” podem fazer o melhor uso das tecnologias digitais, pois são “acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas” (Moran, 2020, p. 30).

Percebe-se que esses apontamentos teóricos vão ao encontro dos princípios do DUA e, portanto, testificam a relevância do uso da tecnologia defendida no DUA, não como regra, mas como recurso facilitador e otimizador, tanto para o planejamento e personalização dos currículos de forma mais prática e econômica, quanto para apoio, “andaime”, para a superação dos obstáculos que impedem os estudantes a entender, transitar e se envolver com o ambiente de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

Não obstante, é preciso considerar que essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como resposta à diversidade de estudantes usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia. O objetivo do DUA é criar ambientes

nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados, e os meios para alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não (Sebastián-Heredero, 2020, p. 741).

Os idealizadores e formuladores do DUA ainda esclarecem que o uso das novas tecnologias por si só não é a implementação dos seus princípios e diretrizes, pois muitas tecnologias têm problemas de acessibilidade tanto como recursos ou estratégias não tecnológicas, sendo o diferencial um planejamento com finalidade para uso dessas tecnologias para atingir os objetivos propostos. Ainda, é importante observar a necessidade de alguns alunos obrigatoriamente precisarem do uso de algum recurso de tecnologia assistiva de uso individual, o que não exclui a necessidade de implementação do DUA.

Portanto, um planejamento alinhado ao DUA atenta-se a todos os seus princípios, os quais, sob a orientação das diretrizes, objetivam tornar o aluno motivado, experiente e estratégico, ao ponto de gradativamente o aluno desenvolver mecanismo para se engajar, desenvolver níveis mais altos de compreensão e monitoramento da própria aprendizagem.

Pontua-se, também, que, por não ser uma receita, as diretrizes não precisam ser seguidas todas e ao mesmo tempo, por isso sua implementação no planejamento docente deve ser guiada pelo compromisso e valorização das diferenças, de forma emancipatória, intencional e ética (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020). Isso posto seguem-se algumas reflexões teóricas em relação à implementação dos princípios e Diretrizes do DUA na atuação docente.

2.3 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A APLICABILIDADE DO DUA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Entende-se que a proposta apresentada pelo DUA contribui para que o professor venha a refletir e buscar caminhos acessíveis e que contemplem um maior número de alunos durante sua aula, para que as atividades possam seguir um mesmo encaminhamento, com um menor número de adaptações individuais. Isso não exclui a necessidade do uso de recursos de apoio e tecnologias assistivas de uso individual e indispensável para a participação do aluno.

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com

professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2017, p. 152).

Constata-se que, apesar de ser uma concepção inovadora, o DUA contempla em seus princípios a necessidade de se considerar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Zerbato, 2021). Isso já é algo relativamente abordado no planejamento e atuação docente, assim como outros pontos elencados nas diretrizes que já são incorporados na sua prática diária de ensino (Sebastián-Heredero, 2020)

Entende-se, então, que um planejamento embasado no DUA, conforme afirmado por Böck, Gesser e Nuernberg (2020), tem como meta a remoção das várias barreiras existentes nos contextos de aprendizagem, das arquitetônicas, às atitudinais, comunicacionais, tecnológicas, bem como também as curriculares. A partir da compreensão que “a inclusão escolar não se reduz às atividades escolares da sala de aula realizadas pelo professor de ensino comum” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

O DUA é uma referência para superação dos currículos inflexíveis, tamanho único para todos, que deixam à margem do processo educativo alunos que não se encaixam nos padrões de aprendizagem pré-estabelecidos. Isso porque ele carrega em sua definição essa ideia do universal, contudo, o conceito de universal do DUA, não é uniformizar ou padronizar o ensino, universal devem ser as oportunidades de acesso a aprendizagem com equidade e para todos os estudantes (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020).

Em decorrência disso, tem-se observado um crescente interesse em estudos sobre o DUA em diferentes contextos de aprendizagem, conforme constado por Prais e Rosa (2017), Böck, Gesser e Nuernberg (2018), Pereira e Massaro (2021), Cassano; Múzio e Góes (2022).

Em contrapartida, Pereira e Massaro (2021) focalizaram sua busca por pesquisas que trataram exclusivamente da aplicabilidade do DUA na Educação Básica em diferentes etapas, das quais chegaram a um quantitativo de 15 estudos analisados. Isso evidencia a necessidade de mais estudos direcionando o DUA para esse nível de ensino, a fim de aumentar a sua visibilidade e disseminação entre os docentes da educação básica, uma vez que os estudos analisados pelas autoras evidenciaram resultados positivos com a aplicabilidade do DUA, pois mesmo em

ações pontuais e por pouco tempo confirmou-se um maior engajamento dos alunos quando implementado o DUA.

Os resultados dos estudos analisados por Pereira e Massaro (2021), constataram também, que a implementação do DUA é mais provável na atuação docente de forma isolada do que em uma escola ou rede de ensino. Tal constatação se dá devido ao grande aporte de mudanças que seriam necessárias, que compreendem desde a remoção das barreiras arquitetônicas, tecnológicas e principalmente as atitudinais, o que corrobora com Böck; Gesser; Nuernberg (2018, p. 153), ao afirmarem que esta é uma realidade percebida em diferentes localidades, mas que não diminuem o potencial da aplicabilidade do DUA.

[...] há um entendimento de que a implementação pode começar paulatinamente com a aplicação em diferentes situações e contextos até que o DUA seja incorporado como um princípio cotidiano, atravessando os planejamentos e os planos de ensino.

Portanto, considerando esses estudos, que evidenciaram as contribuições do DUA no planejamento da atuação docente de modo a considerar a diversidade de alunos como algo potencializador da prática educativa, bem como todas as constatações em relação aos desdobramentos conceituais e legais em relação a Educação Inclusiva e a forma de sua efetivação no contexto escolar, suscitou-se interesse em investigar um contexto específico sobre as percepções docentes em relação aos conceitos de Educação Inclusiva, DUA e ainda sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's) na atuação docente. Logo, no capítulo seguinte tem-se o delineamento do percurso metodológico realizado nesta investigação, bem como seus resultados e discussões.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por compreender o histórico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica e seus desdobramentos na atualidade, e as contribuições do DUA para ressignificação do conceito de inclusão na atuação docente, realizou-se este estudo exploratório de natureza aplicada com abordagem qualitativa na discussão e interpretação dos dados, coletados em um primeiro momento a partir das pesquisas bibliográfica e documental e num segundo momento através da aplicação de um questionário com questões fechadas elaborados via *Google Forms*³.

A seguir será apresentado o delineamento e fundamentação para a abordagem, objetivo, procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento deste estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em busca de responder ao objetivo geral dessa pesquisa, realizou-se um estudo exploratório, que segundo Gil (2008), tem o propósito de esclarecer e delimitar temas genéricos e abrangentes (como é o caso da Educação Inclusiva), também é um tipo de estudo empregado em temas emergentes (como é o caso do DUA). Nesse sentido, auxiliará o pesquisador, principalmente um iniciante, a um direcionamento assertivo na formulação de um problema e levantamento de hipótese, ao passo que já se tem um panorama geral acerca do tema investigado.

Este estudo encaixa-se na pesquisa de natureza aplicada, pois há uma preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas e menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal (Gil, 2008).

Nesse sentido, as interpretações serão realizadas a partir da abordagem qualitativa, pois busca descrever, compreender e explicar os conceitos de Educação Inclusiva, DUA e atuação docente, observando as relações globais e locais, orientações teóricas e empíricas e busca de resultados os mais fidedignos possíveis (Silveira; Córdova, 2009).

³ O *Google Drive* é totalmente integrado ao Gmail e abriga o *Google Docs* e mais um leque de aplicativos gratuitos. Entre eles o *Google Forms*, que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no *Google Drive*. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes.

Na fase inicial deste estudo exploratório realizou-se o levantamento de dados através da pesquisa bibliográfica e documental, as quais são diferenciadas basicamente pelo tipo de fonte consultada.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, P. 32 *Apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 37).

Esse levantamento bibliográfico e documental contou com as contribuições do referencial teórico disponibilizado para leitura obrigatória e complementar ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, bem como das indicações e sugestões durante as reuniões de orientação e até da banca de qualificação de forma complementar.

Também foram selecionados artigos científicos localizados via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), a partir dos descritores “Educação Inclusiva” AND “Desenho Universal para a Aprendizagem”, aplicando-se os filtros, em português, últimos cinco anos, somente artigos, acesso aberto. A escolha dos filtros elencados justifica-se pelo interesse de pesquisa relacionar-se exclusivamente em contextos brasileiros, uma vez que o recurso educacional a ser entregue junto a dissertação final precisa ter possibilidades de aplicação prática para atender questões locais e contemporâneas. Os artigos geralmente, são provenientes de estudos completos e trazem um panorama geral da pesquisa e aprofundamento de uma parte, sendo assim, é possível o contato com mais estudos aplicados.

A seleção para análise dos textos foi feita a partir da leitura dos títulos e resumos, sendo escolhidos apenas estudos que traziam no resumo resultados de investigações sobre a Educação Inclusiva na Educação Básica aplicadas no contexto escolar e que tratavam diretamente dos temas atuação docente ou prática pedagógica. Ainda, coletou-se artigos recentes de revisão sistemática sobre os descritores. Portanto, não foi realizada uma revisão sistemática ou bibliométrica,

considerando a existência de publicações recentes dessa natureza sobre os termos elencados e puderam ser aproveitadas.

Destaca-se aqui uma dificuldade encontrada durante o percurso de escrita e delineamento metodológico, ocasionada pela não observação de alguns critérios técnicos de fichamento (Gil, 2008), das leituras realizadas no início da pesquisa bem como de anotações de buscas, o que gerou muito retrabalho e impossibilitou um delineamento detalhado e quantificado das buscas realizadas. Tal observação se faz necessária para esclarecer ao leitor mais experiente sobre essa insuficiência de dados de busca.

Além das indicações citadas anteriormente e a partir do referencial dos artigos analisados, buscou-se nominalmente teses e dissertações, as quais foram pesquisadas pelo título da pesquisa ou pelo autor, ano e tipo de trabalho (tese ou dissertação), via Google Acadêmico. Por fim, foram feitas buscas por documentos regimentais em sites oficiais localizados nominalmente via pesquisa no Google, os quais também já haviam sido abordados nos artigos analisados.

Após o aprofundamento teórico inicial, os resultados evidenciaram uma gama de conceitos relacionados à Educação Inclusiva, inclusive a concepção que ela se concretiza com a matrícula do aluno com deficiência em turmas do ensino comum e a oferta do AEE no contra turno. Resultados de estudos anteriores, também demonstraram a aplicabilidade do DUA em diferentes contextos de aprendizagem, mas apontaram a necessidade de realização de mais estudos de aplicação prática dessa perspectiva.

Considerando os resultados iniciais, partiu-se então para a segunda etapa deste estudo exploratório, na qual ocorreu a coleta de dados através de um questionário *online* com questões fechadas elaboradas via Google Forms e direcionado aos professores efetivos da Rede Municipal de Foz do Iguaçu que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, portanto, apresenta-se a seguir o instrumento utilizado e os procedimentos adotados antes e depois de sua aplicação.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ONLINE

Partindo-se das análises bibliográficas e documentais constatou-se a necessidade de investigar as concepções sobre os conceitos de Educação Inclusiva e DUA de forma contextualizada e, assim, aumentar o repertório científico de

investigações em relação a esses temas de estudo. Portanto, realizou-se a aplicação do questionário intitulado “Percepção dos docentes da rede municipal de ensino sobre Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), constante no APÊNDICE A.

O questionário é definido por Gil (2008) como um instrumento empregado para coleta de dados no qual os objetivos da pesquisa são traduzidos em questões específicas, e servem para testar hipóteses que foram construídas na fase de projeto de pesquisa.

3.2.1 Procedimentos éticos

Salienta-se que antes da aplicação do questionário, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e aprovado por meio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 6.455.349 – ANEXO (C)⁴, no qual foram anexados os documentos necessários à sua aprovação e estão relacionados no Quadro 1.

⁴ Informa-se que houve alteração no título da pesquisa, concordando-se e atendendo às sugestões da banca de qualificação, que foi realizada em data posterior ao resultado constante no relatório CEP, questionário aplicado e demais documentação apresentadas ao CEP.

Quadro 1 - Documentos anexados ao processo do CEP

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2221868.pdf	29/09/2023 10:33:45		Aceito
Outros	questionario_google_forms_pesquisa.pdf	29/09/2023 10:27:50	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
Outros	termo_instituicao_coparticipante.pdf	29/09/2023 10:23:48	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_projeto.pdf	29/09/2023 10:22:18	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TUD_assinado_.pdf	29/09/2023 10:21:27	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma_brasil.pdf	29/09/2023 10:17:18	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Gracieli_assinado.pdf	29/09/2023 09:26:10	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO__TCLE_UEPG__assinadoassinado.pdf	28/09/2023 11:04:40	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Aceito

Fonte: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 6.455.349 – ANEXO (A)

Audiodescrição: A imagem mostra uma tabela com várias colunas e linhas. Aqui está a transcrição do conteúdo em colunas: 1. Tipo Documento; 2. Arquivo; 3. Data Postagem; 4. Autor; 5. Situação. Linhas: 1. Informações Básicas do Projeto. 2. Declaração de Pesquisadores 3. Projeto Detalhado 4. Outros 5. Outros 6. Folha de Rosto 7. TCLE e Termos de Assentimento.

Um dos documentos submetidos ao CEP foi o Termo de Solicitação para Pesquisa em Instituição Coparticipante, constante no APÊNDICE B, devidamente autorizado e assinado pela Secretária Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Por meio do documento solicitou-se autorização para encaminhamento do questionário aos professores da rede e previa uma intervenção em uma escola específica da rede para apresentação de um recurso educacional a ser desenvolvido.

Também foi submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual não foi utilizado devido aos resultados obtidos através do questionário serem suficientes para análise dos resultados nesse estudo, portanto não foi realizado a proposta de intervenção prevista no projeto, a qual será justificada ao final, através das conclusões obtidas nos resultados de estudos anteriores e confrontados com os obtidos através do questionário.

Destaca-se, portanto, que o texto introdutório ao questionário já esclarecia aos participantes quanto aos riscos e objetivos do estudo, no qual os dados e resultados da pesquisa estão sob sigilo ético (Termo de Compromisso de Utilização de Dados – TUD, APÊNDICE C), e as informações reunidas, depois de organizadas e analisadas,

poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato e sigilo de todos os participantes em qualquer apresentação oral e/ou escrita em que venha a ser divulgado/publicado o estudo, portando o preenchimento do questionário já é um aceite a participação.

Os riscos desse estudo apresentados ao CEP são considerados mínimos, dentre eles timidez e insegurança por não compreender algum termo específico do questionário, já os benefícios compreendem em contribuir para que possam refletir e sensibilizar-se para uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva e consciente, buscando estratégias assertivas e otimizadas.

3.2.2 Contextualização e encaminhamento do questionário

O município de Foz do Iguaçu fica localizado no extremo oeste do Paraná, situa-se geograficamente na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, com cerca de 285 mil habitantes (IBGE, 2022)⁵ é um dos mais importantes destinos turísticos brasileiros. Caracterizado, ainda, por sua diversidade cultural, com aproximadamente 80 nacionalidades, sendo que as mais representativas são oriundas do Líbano, China, Paraguai e Argentina.

De acordo com dados do último Censo Escolar do ano de 2023⁶, Foz do Iguaçu tem um total de 50 escolas públicas de Ensino Fundamental I - Anos Iniciais da rede municipal, nas quais atuaram no ano de 2023, 897 docentes – que ocuparam o quadro municipal de 2285 vagas com carga horária de 20 horas semanais.

A apresentação e aplicação do questionário realizou-se por meio eletrônico, sendo encaminhado via WhatsApp um *link* do questionário elaborado e a ser respondido via formulário *Google Forms*, considerando o alto quantitativo de docentes efetivos na rede municipal de Foz do Iguaçu que atuam no Ensino Fundamental I, pretendeu-se conseguir o máximo de respostas possível, para possibilitar uma interpretação e generalização dos resultados mais condizente com a realidade investigada.

Para tanto, o *link* foi encaminhado diretamente ao *WhatsApp* de alguns docentes de forma individual e que trabalham em escolas diferentes, com um breve e

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – IBGE/Cidades@

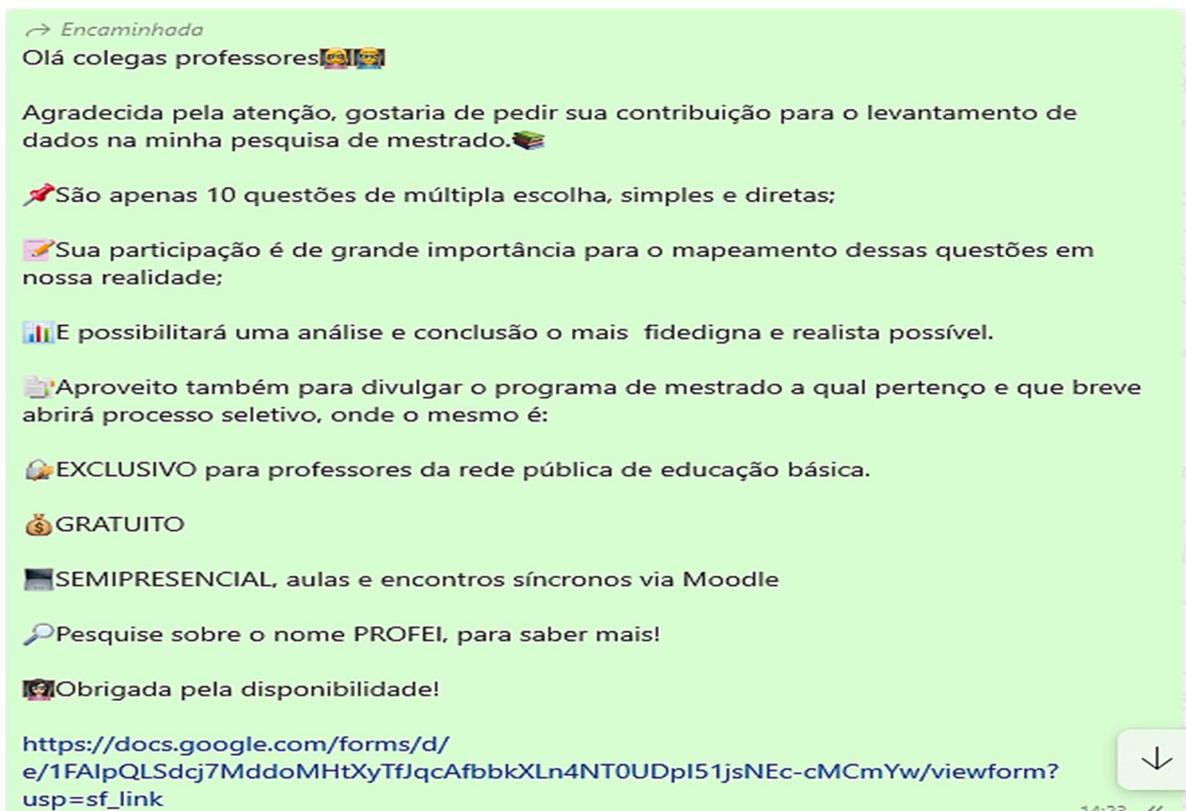
⁶ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/pesquisa/13/78117>

sucinto pedido de colaboração para responder e encaminhar aos demais colegas da mesma escola.

O mesmo *link* também foi compartilhado por uma diretora de uma escola da rede no grupo de *WhatsApp* para comunicação oficial entre os diretores das 50 escolas municipais e a SMED, com o pedido para encaminhamento nos grupos oficiais das suas respectivas escolas.

O *link* com o questionário foi encaminhado também em um outro grupo de *WhatsApp* informal e intitulado como: Professores do Ensino Fundamental Foz, criado para compartilhar informações gerais sobre a categoria, e possui aproximadamente 400 docentes que atuam no Ensino Fundamental I e estão efetivos na rede municipal de ensino.

Figura 5 - *Print* da tela de *WhatsApp*/mensagem com *link* do questionário



Fonte: A autora (nov/2023).

Audiodescrição: A imagem mostra uma captura de tela de um documento do Word, de uma mensagem de *WhatsApp*, com um fundo verde e a frente de cada mensagem um *emoji*.

Optou-se pela utilização apenas desse recurso via meio eletrônico devido à praticidade e capacidade de alcance ao utilizar ferramentas tecnológicas como o *Google Forms* enquanto aliadas à divulgação da pesquisa científica, pois, de acordo

com Mota (2019, p. 373), proporcionam “agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”. A autora também enumera as vantagens na etapa de análise dos dados, pois a ferramenta salva e gera gráficos e planilhas dos resultados quantitativos, trazendo mais agilidade, praticidade e organização.

Levando em conta todos esses aspectos, considerou-se muito satisfatória a quantidade de formulários respondidos, o que demonstra a aplicabilidade desse instrumento. Portanto, segue-se no próximo tópico a discussão dos resultados.

3.3 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

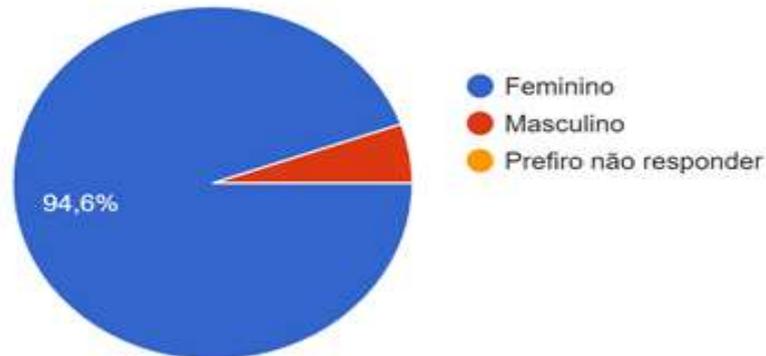
A autorização para realização da pesquisa foi emitida em 25/10/2023 - ANEXO C, portanto o questionário ficou aberto para ser respondido durante todo o mês de novembro/2023 e primeira quinzena do mês seguinte, e obteve um total de 92 respostas. Era composto de 10 questões segmentadas em três seções, sendo: Caracterização geral dos participantes; Caracterização em relação aos temas centrais da pesquisa – práticas pedagógicas inclusivas – Educação Inclusiva – DUA; e Caracterização em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

A seguir, apresentam-se os dados coletados sendo analisados e comentados de acordo com as seções de pesquisa.

3.3.1 Caracterização dos participantes

Essa primeira seção do questionário objetivou caracterizar um perfil geral, quanto aos aspectos relacionados a idade, sexo, formação e tempo atuação enquanto docente na rede municipal de Foz do Iguaçu, os quais estão representados nos gráficos e interpretados na Figura 6.

Figura 6 - Percentual do sexo dos participantes da pesquisa



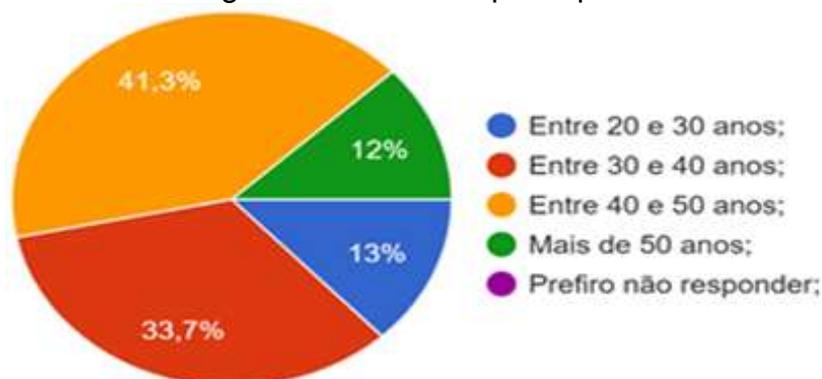
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com o percentual do sexo dos participantes da pesquisa. O gráfico é composto por três seções: uma grande seção azul, representando 94,6%, uma pequena seção vermelha, uma seção ainda menor em laranja. Ao lado do gráfico, uma legenda com as seguintes categorias: Azul: Feminino, Vermelho: Masculino e Laranja: Prefiro não responder

Os resultados obtidos demonstraram que há uma predominância de docentes do sexo feminino, 94% o que é perfeitamente possível ser generalizado para a rede, considerando que está é uma realidade global, histórica e cultura que se arrasta há décadas, e tem suas raízes em diversos fatores. Entre eles pode-se citar como sendo o principal deles, a associação da educação ao cuidado e à maternidade, pois existe uma percepção social sobre o papel da mulher que as direcionou para as profissões ligadas ao cuidado e à educação.

Em sequência, na Figura 7, apresentam-se os dados para a questão que tratava da idade dos participantes.

Figura 7 - Idade dos participantes



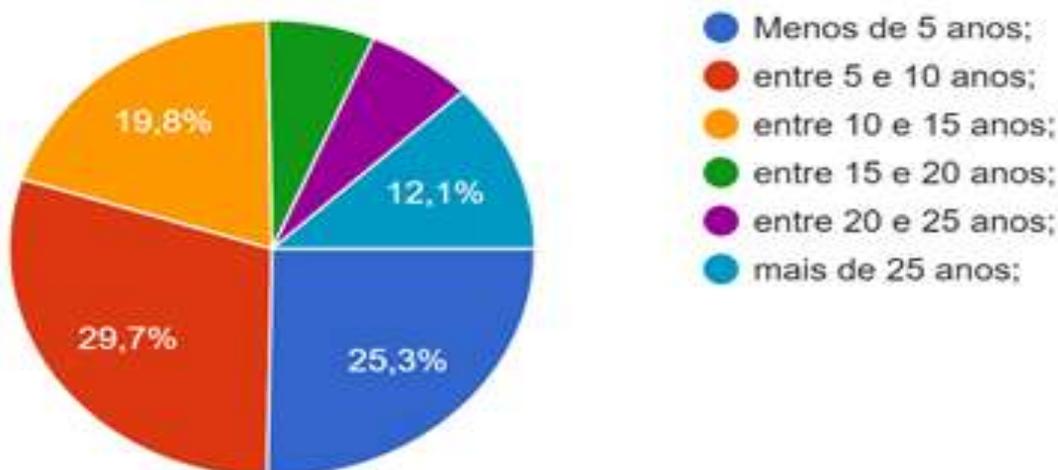
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza colorido que representa o percentual de idade dos participantes. O gráfico está dividido em quatro partes com as seguintes porcentagens e cores:- Laranja: 41,3%,- Vermelho: 33,7%- Azul: 13%- Verde: 12%. Ao lado do gráfico, há uma legenda com as categorias de idade correspondentes a cada cor: - Roxo: Entre 20 e 30 anos- Laranja: Entre 30 e 40 anos- Azul: Entre 40 e 50 anos- Vermelho: Mais de 50 anos- Verde: Prefiro não responder.

A maioria dos professores estão na faixa de 30 a 50 anos de idade (75%), destes 41,3 % tem de 40 a 50 anos de idade e 33,7% tem de 30 a 40 anos; dados que demonstram se tratar de um grupo de profissionais experientes e estabilizados na profissão. Nos extremos, há 13% com idade entre 20 a 30 anos, e 12% com mais de 50 anos, o que traz duas constatações pertinentes. Esse percentual com mais de 50 anos pode ser é um indicativo de que as atuais alterações nas leis de aposentadoria ainda não impactaram totalmente a categoria, por outro lado tem-se um número preocupante, o qual indica um possível desinteresse dos mais novos pela profissão, o que pode ser facilmente justificado pelas condições salariais e de trabalho que não estão cativando esse público, e que já vem sendo apontados em outros estudos.

A Figura 8 apresenta as respostas dos entrevistados para o tempo de atuação docente na rede municipal. Busca-se, a partir disso, compreender melhor os docentes e seu tempo de experiência pedagógica.

Figura 8 - Tempo de atuação na rede municipal



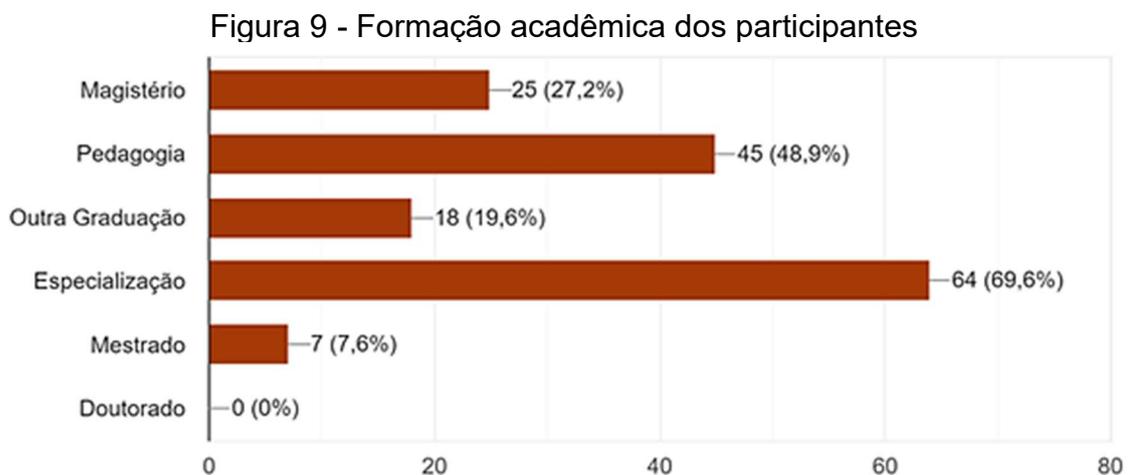
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com diferentes faixas etárias representadas por cores. As porcentagens associadas a cada faixa são as seguintes: - 29,7% (cor vermelha)- 25,3% (cor azul)- 19,8% (cor laranja)- 12,1% (cor roxa)- 8,1% (cor verde)- 5,0% (cor azul claro). A legenda ao lado do gráfico indica as faixas etárias correspondentes a cada cor: - Menos de 5 anos: azul claro- Entre 5 e 10 anos: verde- Entre 10 e 15 anos: roxo- Entre 15 e 20 anos: azul- Entre 20 e 25 anos: laranja- Mais de 25 anos: vermelho

Em se tratando de tempo de rede e nesse caso também de profissão, percebe-se uma distribuição razoavelmente equilibrada, numa proporção de 50% entre os mais novos (menos de 15 anos) e os mais velhos (mais de 15 anos) de profissão. Esse equilíbrio pode ser visto como um ponto positivo para a rede de ensino, e contribuir para que haja interação entre a experiência e a inovação, que

quando bem explorado pode fortalecer e potencializar os resultados esperados nos instrumentos avaliativos em larga escala. Possibilita-se, assim, que a prática pedagógica desenvolvida na rede seja embasada e fortalecida pela valorização da experiência, mas com acolhimento e receptividade do novo, tanto em aspectos formativos, quanto em inovação de práticas.

A questão a ser apresentada na Figura 9 versava sobre a formação dos respondentes, buscando esclarecer o nível de escolaridade e origem acadêmica.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de barras horizontais que representa dados sobre aspectos formativos. As categorias listadas no gráfico são:- Doutorado: 0 (0%)- Mestrado: 7 (7,6%)- Especialização: 18 (19,6%)- Outra Graduação: 45 (48,9%)- Pedagogia: 64 (69,6%)- Magistério: 25 (27,2%).

Em relação aos aspectos formativos, considerando a possibilidade de escolha de mais de uma formação, não há como quantificar o percentual isolado de cada formação, mas os resultados sugerem se tratar de uma rede que proporciona algum tipo de incentivo para que os professores busquem formações e especialização, considerando o quantitativo de 77% possuírem formação em nível de pós-graduação, sendo maioria absoluta na modalidade de especialização *latu sensu* 69,6%, demonstrando, assim, um necessário investimento em incentivos para que o professor avance o nível de formação para mestrado e doutorado. Esta interpretação pode ser constatada ao se analisar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu Lei N° 4362/2015.

Em seguida serão analisadas as questões que tratam do conhecimento dos entrevistados acerca do tema principal desta pesquisa.

3.3.2 Caracterização em relação ao tema principal da pesquisa

Objetivou-se coletar as respostas dos docentes em relação à compreensão dos conceitos de práticas pedagógicas inclusivas, Educação Inclusiva e DUA. Assim, a Figura 10 apresenta a concepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 10 - Concepção dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas



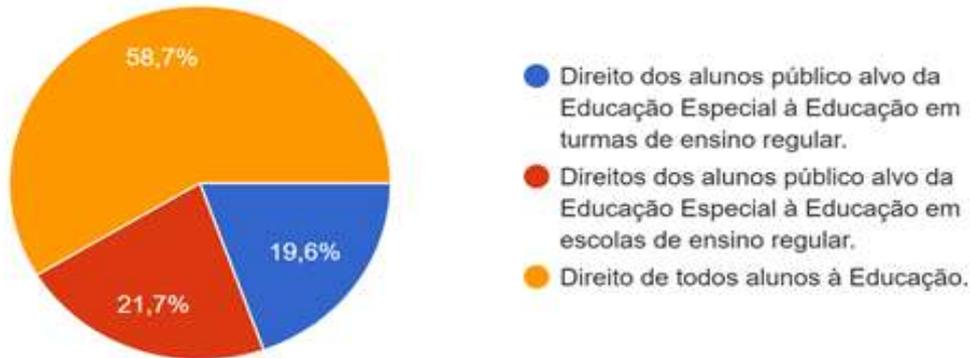
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra uma captura de tela de um documento do Word com um gráfico de pizza e a legenda ao lado. O gráfico de pizza está dividido em três partes: - Uma grande seção laranja representando 69,6%, uma seção azul representando 26%- Uma pequena seção vermelha, sem percentual visível.

Ao serem indagados sobre como compreendem o conceito de práticas pedagógicas inclusivas, 69,6% responderam se tratar de “atividades que promovam a aprendizagem de todos os alunos”, considerando que as outras alternativas traziam “atividades para ou que incluem aluno público alvo da Educação Especial”, as quais apresentaram um somativo de 30%, percebe-se, que apesar da questão ter sido indutiva a resposta que teve mais porcentagem, houve um percentual significativo que aliam o termo inclusão e seus derivados exclusivamente a escolarização dos alunos público da Educação Especial.

A Figura 11 apresenta as respostas dos docentes para a questão que tratava da definição de Educação Inclusiva.

Figura 11 - Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva



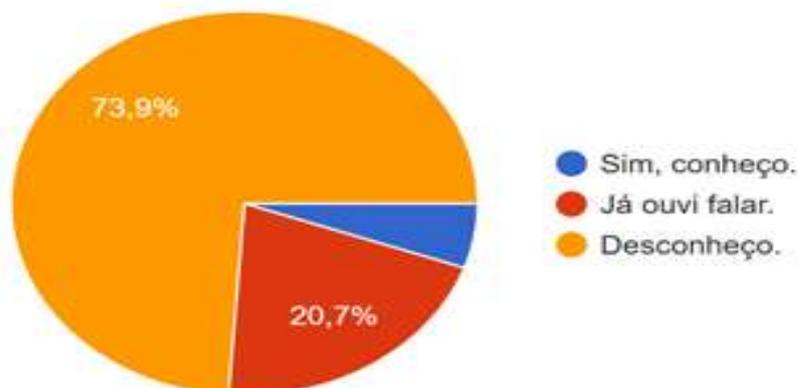
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com três seções de cores diferentes. A maior seção é laranja, representando 58,7%. A segunda maior é azul, representando 19,6%. A menor seção é vermelha, representando 21,7%.

As respostas dos professores quando indagados em relação as suas concepções sobre Educação Inclusiva, indicam que se manteve a tendência em associar o termo Inclusão a Educação Especial, portanto ao atendimento ao aluno com deficiência, pois apesar do percentual maior (58,7%) considerar Educação Inclusiva como direito de todos os alunos à Educação, outros 41,3% consideram Educação Inclusiva como o direito dos alunos público da Educação Especial receberem escolarização em turmas de ensino regular (19,6%) ou em escolas de ensino regular (21,7%), tendo em vista que no município há escolas de modalidades, e classes especiais nas escolas regulares.

A Figura 12 apresentou as respostas dos docentes acerca do conhecimento dos estudantes sobre o DUA.

Figura 12 - Noção dos professores em relação ao DUA



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com três seções de cores diferentes. A maior seção é laranja e representa 73,9% com o rótulo Sim, conheço. A segunda maior seção é vermelha,

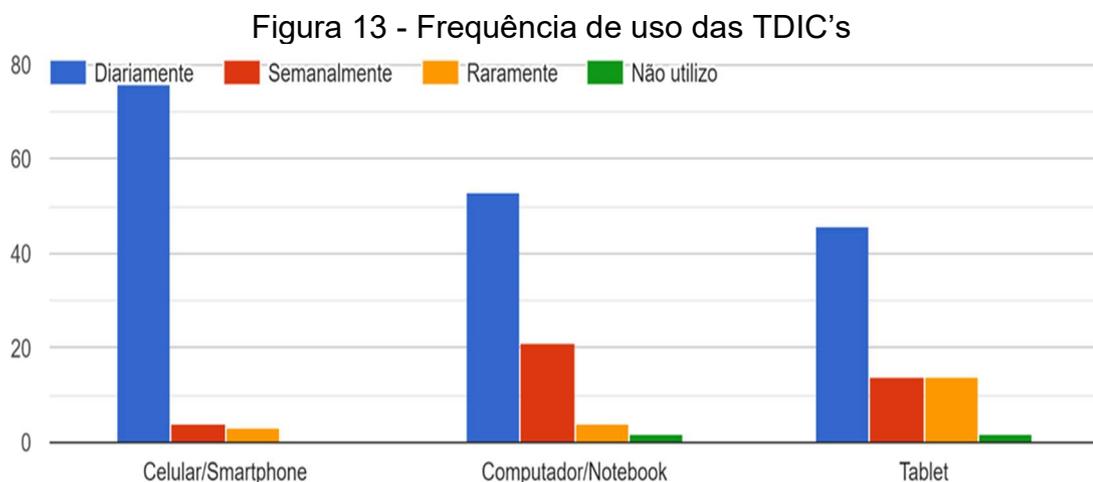
representando 20,7% com o rótulo Já ouvi falar. A menor seção é azul, representando o restante com o rótulo Desconheço. A legenda ao lado do gráfico corresponde às cores e categorias mencionadas.

A partir dos dados coletados destaca-se o percentual mínimo que afirmaram conhecer o DUA 5%, o que corrobora com os resultados dos estudos anteriores e apontam para a necessidade de implementação de mais estudos com resultados de maior alcance, que possam contribuir para a disseminação dessa concepção entre os docentes. Isso porque se entende que o DUA oferece uma perspectiva de maior impacto nos aspectos relacionados a atuação docente. Nesse sentido para que possa ser reconhecido em nível sistêmico, será necessário um contingente considerável de proposições que atestem e anunciem seus resultados positivos. O que não anula, nem desqualifica as intervenções locais e menos divulgada.

3.3.3 Caracterização em Relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's)

Nesta seção apresentam-se os resultados quanto às indagações acerca do uso de alguns equipamentos tecnológicos no seu dia a dia e na prática pedagógica. Essa investigação justifica-se pelo fato de o recurso educacional idealizado estar diretamente relacionado a esses equipamentos, e apesar de não ser uma exigência, a utilização da tecnologia é uma potencializadora para a efetivação do DUA.

A Figura 13 apresenta os dados para a questão que versava sobre a frequência do uso das TDIC's.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de barras com três categorias no eixo vertical: Celular/Smartphone, Computador/Notebook e Tablet, as barras representam a frequência de uso com

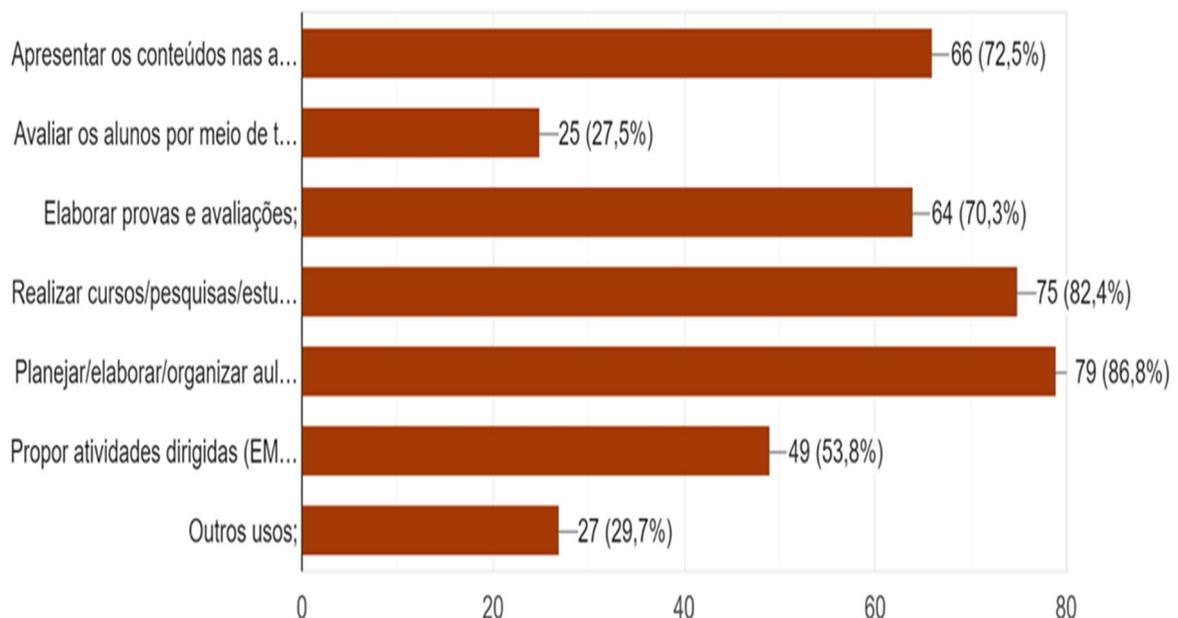
as legendas: Diariamente, em azul, Semanalmente, em vermelho, Raramente, em laranja e Não utilizo, em verde.

Nessa questão os docentes foram indagados em relação à frequência de uso no dia a dia, do celular, computador e *tablet*. A pergunta sobre o *tablet* justifica-se nesse contexto, pois no ano de 2021, no retorno presencial após o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, os docentes dessa rede receberam individualmente um *tablet* da SMED, para auxiliar no planejamento pedagógico e fazerem o uso pedagógico que julgarem necessário, tendo a possibilidade inclusive de levá-lo para casa, uma vez que assinaram um termo de responsabilidade por esse patrimônio.

Partindo dessas considerações os dados mostram que os professores utilizam diariamente, predominantemente o celular, em seguida o *notebook* e por último o *tablet*; como uso semanal foi elencado o *notebook* depois o *tablet*, demonstrando assim que o investimento no equipamento talvez não tenha surtido o efeito esperado.

A Figura 14 apresenta as respostas coletadas para o questionamento que tipo de uso pedagógico os docentes fazem utilizando-se das TDIC's.

Figura 14 - Usos pedagógico das TDIC's



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem possui um gráfico de barras horizontais. As barras representam diferentes atividades ou tarefas, com números e porcentagens ao lado de cada barra. As atividades listadas são: - Apresentar os conteúdos nas aulas (86, 72,5%) - Avaliar os alunos por meio de testes e provas (64, 70,3%) - Elaborar provas e avaliações (75, 82,4%) - Revisar cursos/pesquisas/estudos (79, 86,8%) -

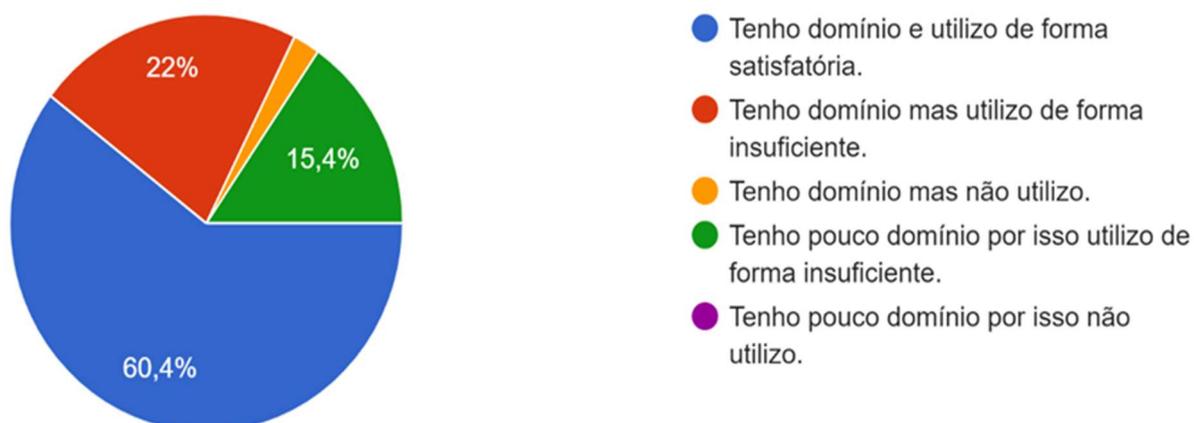
Planejar/elaborar/organizar aulas (49, 58,8%) - Propor atividades dirigidas/ELI (27, 27,3%) - Outros usos (0).

O objetivo dessa questão era caracterizar o principal uso das TDIC's na prática pedagógica desses docentes, o que demonstrou resultados satisfatórios em quase todas as formas de utilização proposta, destacando-se as referentes ao uso para planejamento, formação e pesquisa, a utilização para apresentação de conteúdo também tem um destaque. Essas respostas podem ser favoráveis a um ambiente de implementação do DUA, pois se nota que os docentes dessa rede percebem a necessidade de integrar o uso da tecnologia na prática docente.

No entanto, percebe-se um desafio na implementação desse uso pelos alunos por meio da mediação do professor, algo que precisa ser superado, até mesmo por uma questão de educação digital. O avanço da tecnologia é notório e a escola precisa promover esse acesso também, e a integração do uso pedagógico das TDIC's, pode contribuir para uma formação crítica sobre desses recursos.

Na Figura 15 observam-se os dados que solicitaram ao professor que avaliasse seu domínio acerca da utilização das TDIC's.

Figura 15 - Autoavaliação sobre o domínio e utilização das TDIC's



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza intitulado dividido em quatro partes:- A maior parte é azul, representando 60,4%, e está associada à legenda Tenho domínio e utilizo de forma satisfatória.- A parte vermelha, representa 22%, legenda Tenho domínio mas utilizo de forma insuficiente.- A parte verde, representa 15,4%, legenda Tenho pouco domínio por isso utilizo de forma insuficiente.- Há também uma pequena parte laranja, mas o percentual não é visível na imagem, associada à legenda Tenho pouco domínio por isso não utilizo.

Essa última apresentação traz os resultados de uma autoavaliação dos professores quanto ao domínio e uso das TDIC's, no qual o percentual que inclui o uso insuficiente, seja por falta de domínio ou por opção representa um percentual

significativo (40%), sugerindo que o nível de incentivo ao uso pedagógico talvez não acompanhou o tamanho do investimento com a aquisição dos *tablets*.

Em contrapartida o percentual dos que se autoavaliaram com domínio e uso suficiente, sugere que os docentes entendem a importância da atualização e inovação em suas práticas e são receptivos a novas formas de atualização pedagógica e ressignificação de práticas.

A partir dessas interpretações, observou-se de forma contextualizada alguns entendimentos apontados anteriormente, sendo o principal deles, a associação da Educação Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas exclusivamente à Educação especial e seu público atendido, o que demonstra a necessidade de se implementar ações direcionadas a ressignificação dessa percepção, principalmente nesse contexto pesquisado, pois devido a sua localização fronteiriça, essa rede de ensino possui um público ainda mais diversificado.

O desconhecimento do DUA, sugere um potencial grupo para implementação de uma formação abrangente nessa perspectiva, com vista a potencializar a visão emergente de Educação Inclusiva como direito de todos os alunos à Educação apresentada nos resultados.

Em relação às TDIC's, percebe nesse público uma perspectiva otimista para implementação de um recurso educacional na linha tecnológica, que possa possibilitar um primeiro contato dos docentes com o DUA, contribuindo, assim, para sua disseminação e promoção do interesse em se aprofundar nessa nova perspectiva de planejamento, a qual tem sido apontada como uma proposta de efetivação da Educação Inclusiva em sua plenitude.

Portanto, a partir das constatações teóricas, e identificadas contextualmente, idealizou-se e se desenvolveu um recurso tecnológico, a ser apresentado como recurso educacional final deste estudo. Dessa forma, no próximo capítulo tem-se uma breve apresentação do recurso desenvolvido, considerando que há em anexo o manual para utilização do recurso.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

Após as análises e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário, considerando o percentual de professores que afirmam nunca ter ouvido falar do DUA, idealizou-se o desenvolvimento de um *software* informativo para apresentar o DUA, seus princípios e diretrizes de forma interativa e diferenciada para se iniciar um processo formativo sobre o DUA.

Salienta-se que o recurso desenvolvido se trata de um protótipo, sendo necessário implementá-lo a partir de outro estudo para que, assim, seja validado, e implementado melhorias no conteúdo e funcionamento do recurso, que se fizerem pertinentes.

Em virtude do tempo necessário ao aperfeiçoamento científico, desenvolvimento do recurso e escrita, não foi possível sua implementação. Entretanto, sua idealização justifica-se pela necessidade de se fomentar estratégias inovadoras e tecnológicas também voltadas à formação docente. Observa-se uma intensificação do discurso para aprimoramento de práticas a partir da utilização da TDCI's em sala aula, voltadas para os alunos, mas se compreende ser necessário que essa utilização pedagógica se efetive desde a formação continuada e em serviço do professor.

Para que o usuário utilize o aplicativo será necessário baixá-lo e concordar com os termos de uso, uma prévia para investigar a validade do recurso para uma implementação futura, serão algumas questões, nas quais a partir do primeiro contato com os princípios do DUA, o usuário identificará qual princípio do DUA está elencado na estratégia exemplificada.

O desenvolvimento desse recurso visa:

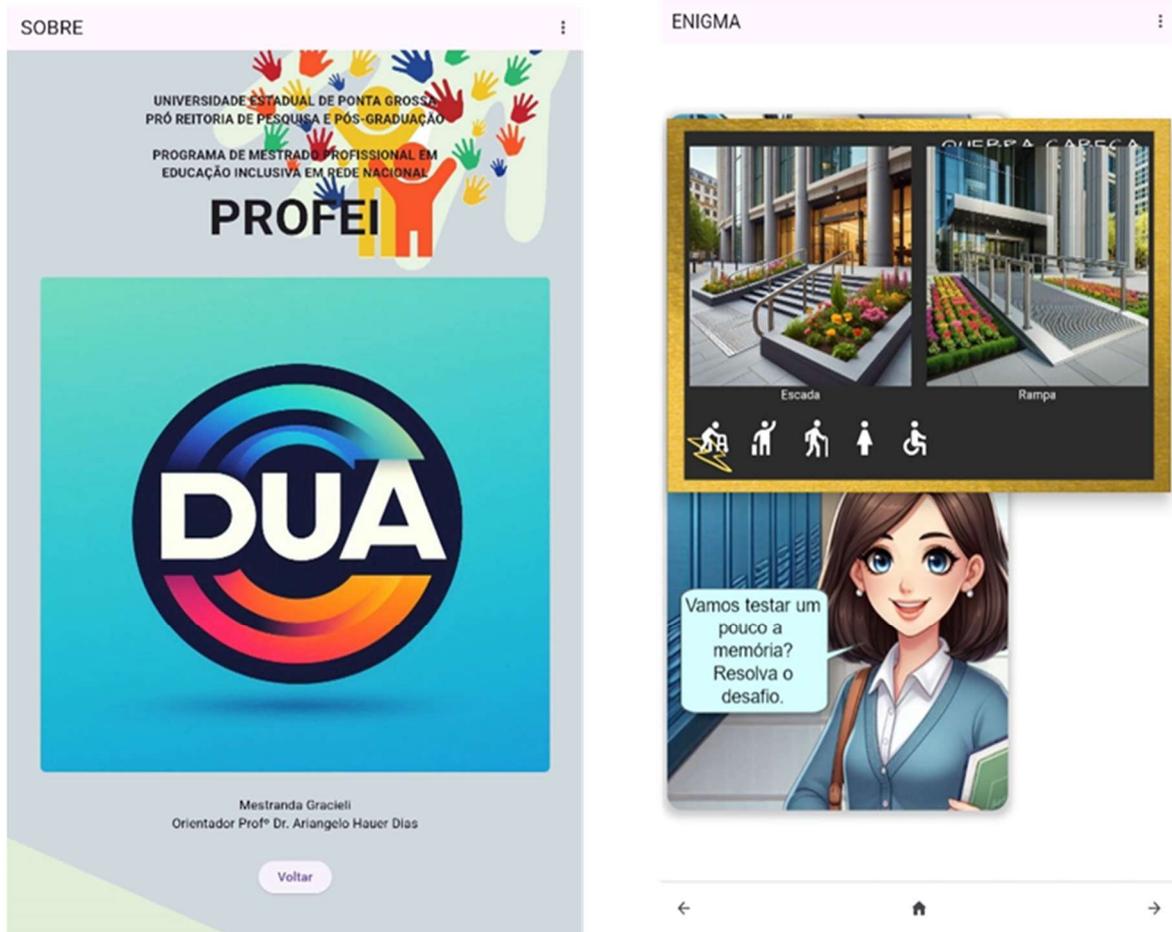
- ✓ Promover a disseminação do DUA;
- ✓ Engajar e capturar o interesse de professores para pesquisar sobre o DUA seus princípios e diretrizes;
- ✓ Incentivar o uso da tecnologia como uma aliada para o planejamento e formação continuada do professor.

O repertório atual do aplicativo contempla quatro interações que podem ser visualizadas e explicadas na sequência.

A Figura 16 apresenta a tela inicial do aplicativo, e a primeira interação, na qual será introduzido o conceito de desenho universal, a partir de um Enigma, em que algumas pessoas precisam acessar ao prédio, e o usuário conduzira-os de acordo

com as suas concepções sobre a utilização desses recursos arquitetônicos. A cada ação realizada um informativo é apresentado.

Figura 16 - Tela de apresentação do recurso e tela do Enigma

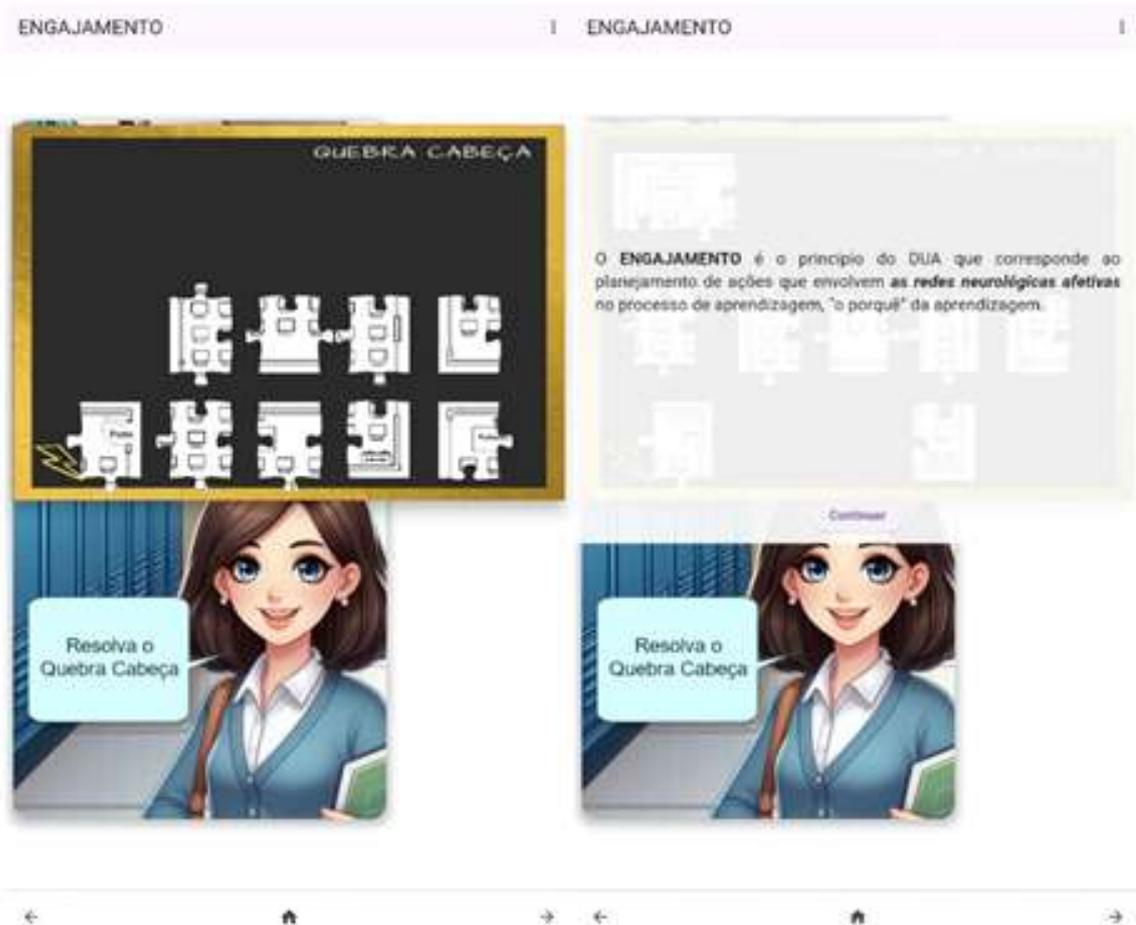


Fonte: A autora (2024).

Audiodescrição: A primeira imagem, lado esquerdo, tem um fundo azul com um círculo no centro que contém as letras DUA em branco. Acima, o nome PROFEI e está decorado com ilustrações de mãos e plantas. A segunda imagem, ao lado direito, mostra uma personagem de desenho animado, uma mulher com cabelo castanho e olhos azuis, vestindo um blazer azul. Ao lado dela, há uma imagem de um ambiente interno com várias máquinas e equipamentos, acima dela uma tela com duas imagens de acesso a prédios, uma entrada com escadas e outra com rampas, e abaixo das imagens figuras, cinco figuras de pessoas, sendo uma pessoa com andador frontal, um homem com sacola, um idoso com muletas, uma mulher e um cadeirante.

A Figura 17 traz a segunda tela de interação, um Quebra Cabeça, no qual, assim que as peças forem encaixadas, uma diretriz do princípio Engajamento será apresentada.

Figura 17 - Tela do recurso Engajamento



Fonte: A autora (2024).

Audiodescrição: Duas imagens da personagem feminina da figura anterior. Na imagem do lado esquerdo há um balão de fala com o texto Resolva o Quebra cabeça e acima dele uma tela com fundo preto e bordas douradas, com peças de um quebra cabeça embaralhadas representando uma sala de aula. Na imagem à direita, acima da cabeça da personagem, há uma caixa de texto explicando Engajamento.

A Figura 18 apresenta a tela do recurso para a interação através de um jogo da memória, em que ao encontrar os pares ocultos, as Diretrizes para o princípio da Representação é visualizada

Figura 18 - Tela do recurso Representação

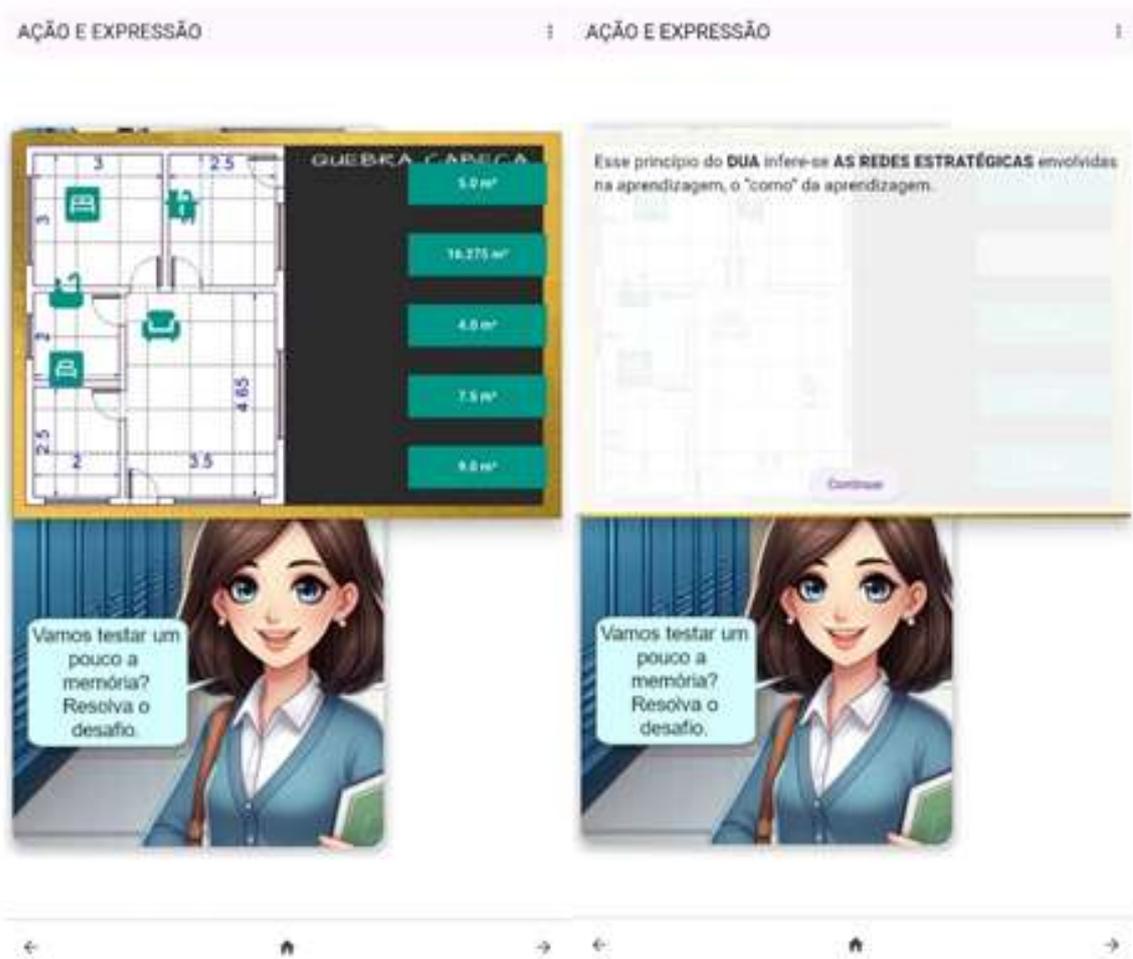


Fonte: A autora (2024).

Audiodescrição: Duas imagens da personagem de desenho animado com um balão e a frase: Vamos testar um pouco a memória? Resolva o desafio. Na parte superior da imagem, à esquerda, uma tela com várias figurinhas de um jogo da memória embaralhado - um par com um quadro escolar pequeno de fundo verde, um par com uma aluna de cabelos ruivos sentada em sua cadeira escolar, um par com uma mesa e um computador, um par com livros empilhados, um par com um armário escolar azul e um par com uma mesa de professor com materiais e um globo terrestre. Na imagem à direita, na parte superior, há uma caixa de texto explicando o princípio da Representação.

Ainda, a Figura 19 apresenta a tela de interação no recurso para o princípio Ação e Expressão, na qual o usuário é desafiado a encontrar a medida referente a área do espaço apresentado.

Figura 19 - Tela de interação Ação e Expressão



Fonte: A autora (2024).

Audiodescrição: Há duas imagens repetidas da personagem feminina em estilo de desenho animado. Ao lado da personagem, há um balão de fala com o texto: Vamos testar um pouco a memória? Resolva o desafio. Acima da personagem, da esquerda, há uma imagem de uma planta baixa com algumas marcações e botões verdes na parte lateral, que são opções de seleção. No lado direito, acima da outra imagem da personagem, uma caixa de texto definindo o princípio Ação e Expressão.

Este recurso foi desenvolvido para funcionar em *smartphones Android* ou *tablets*, portanto, de fácil utilização e manuseio, sendo esse um ponto positivo para sua implementação e validação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo principal desta pesquisa, compreender o histórico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica e seus desdobramentos na atualidade, e as contribuições do DUA para ressignificação do conceito de inclusão na atuação docente, conclui-se que há uma gama de conceitos, orientações e direcionamentos relacionados à Educação Inclusiva, entre eles a concepção equivocada de que ela se efetiva completamente a partir da matrícula do aluno com deficiência em turmas do ensino comum recebendo atendimento educacional especializado, no contraturno escolar em salas de recursos multifuncionais.

Sendo assim, observou-se nos apontamentos teóricos, várias considerações sobre a necessidade de se expandir o conceito de Educação Inclusiva para que se estenda ao acolhimento e valorização da diversidade como potencializadora do processo educativo, no qual todos os alunos com ou sem deficiência tenham suas necessidades educativas contempladas. Isso se possibilita por meio da equidade de oportunidade para aprendizagens significativas, ou seja, que partam das necessidades reais do aluno, identificando e removendo as barreiras sejam, físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais, que impedem o acesso, a permanência, a aprendizagem e participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.

Nesse contexto, ainda se percebe a necessidade da construção e formulação de sistemas educativos de fato inclusivos, que garantam a todos os educandos o desenvolvimento de todas suas potencialidades e eliminação de todas as barreiras existentes que impossibilitem o seu progresso educacional, respeitando a singularidade de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, abordou-se a necessidade de identificar as concepções dos professores em relação a Educação Inclusiva, pois estas influenciam diretamente no desenvolvimento de suas práticas, logo, considerou-se ser necessário ressignificar esse conceito na atuação docente, pois são os docentes quem implementam as ações idealizadas e regulamentadas. Portanto precisam ser assistidos com orientações, diretrizes, novas metodologias, pesquisas e ferramentas pedagógicas. Porém o que se evidencia são os muitos desafios, como a falta de recursos, turmas numerosas e infraestrutura inadequada.

Portanto, através da constatação de resultados positivos em estudos anteriores sobre a aplicabilidade do DUA em diferentes contextos de aprendizagem,

considera-se que essa perspectiva contribui para o alinhamento e ressignificação desses conceitos na prática pedagógica. Isso pode ser uma estratégia para sensibilização dos professores do ensino comum para acolher todas as diferenças postas pela diversidade social representada no contexto escolar.

Considera-se, também, que os princípios do DUA, sendo proporcionar múltiplos meios de engajamento, proporcionar múltiplas formas de apresentação, e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, vão ao encontro da concepção de inclusão defendida nos apontamentos teóricos elencados ao longo do estudo. Entretanto, estes precisam ser consensualizados no âmbito das políticas públicas e materializados em orientações e ações contextualizadas.

Além das constatações teóricas, nesse estudo caracterizou-se a percepção dos docentes que atuam no ensino fundamental – anos iniciais da rede municipal de Foz do Iguaçu, os quais associam a Educação Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas exclusivamente à Educação especial e ao seu público atendido, o que demonstra a necessidade de se implementar ações direcionadas à ressignificação dessa percepção. Constatou-se que os docentes não conhecem o DUA, o que representa uma oportunidade de desenvolvimento de uma formação abrangente nessa perspectiva, e implementação do recurso educacional desenvolvido, para disseminar a perspectiva do DUA e, conseqüentemente, efetivar sua validação.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** [online]. 2013, v. 34, n. 123, pp. 573-588. ISSN 1678-4626.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/340421802_O_desenho_universal_para_aprendizagem_como_um_principio_do_cuidado>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008**. Aprova o Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 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**, 16 jul. 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2024.

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. **Diário Oficial da União**, 26 ago. 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BUENO, José Geraldo. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces, Editorial. **Ciênc. educ.** (Bauru) vol. 23, n. 1, Jan-Mar, 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASSANO, Adriana Rinaldi; MUZZIO, Andrea Lannes; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Investigando indícios do desenho universal e desenho universal para aprendizagem em pesquisas que abordam jogos na matemática. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2022.

CRESWELL, J.W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro. Da exclusão ao paradigma da inclusão: percurso histórico da educação especial e inclusiva. In: **Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva**. DE ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CIRINO, Roseneide Maria Batista. Editora Autografia, 2023.

DUBOC, M. J. O. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho Pontos e contrapontos. IN: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda E Teófilo Alves Galvão Filho Organizadores, 2012. EDUFBA – Salvador.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2024. <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de Bolso**: O desafio de não deixar ninguém para trás (Portuguese Edition). Arco 43. Edição do Kindle. 2021.

KITTEL, Ronsângela, FERREIRA, Simone de Mamanna, SILVA Solange Cristina, COSTA, Lauriane Marilía de Lima. **Caderno de Estudos**: Histórico, princípios e diretrizes do DUA. Estratégias pedagógicas com foco nos princípios do DUA. Primeira Tertúlia. 1 Edição. RS, 2022.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso em: 19 jan. 2024.

MORAN, J. **Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papyrus, 5ª ed, cap. 4. 2020.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> Acesso em: 09 fev. 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e260386, 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/ab343a1e-b6fa-42c8-9f3c-5aaa56274920> Acesso em: 09 fev. 24.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos Alunos da Educação Especial na Política de Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**. Brasília, DF, v. 11 n. 1, p. 56-66. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079> Acesso em: 19 jan. 2024.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista. Concepções De Professores Sobre A Política De Educação Inclusiva: Um Estudo De Caso. **Psicol. Esc. Educ.** v. 24, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. IN: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679

UNESCO - Organizações Das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 5 abr. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, Salamanca, Espanha. 1994.

Universal design for learning guidelines version 2.2 [about the graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) – 2022

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: Práticas Colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 jan. 24.

VÍLCHEZ, Ivan Carlos Curioso. Uma Escola em Transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência; IN: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf> Acesso: 10 fev. 2024.

VITAL, Flavia Maria de Paiva. Preâmbulo. In: **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2. p. 147-155, 2018. Porto Alegre Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04> Acesso em: 09 fev. 24.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Percepção dos docentes da rede municipal de ensino sobre Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's)

Este questionário caracteriza-se como instrumento de coleta de dados para a pesquisa "Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento e elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas", sob responsabilidade da mestranda Gracieli Ribeiro Antunes da Silva, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede PROFEI, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus de Uvaranas.

A respeito de sua participação na pesquisa asseguramos que:

1. A realização desta pesquisa não coloca em risco a sua saúde nem a dos demais participantes, não provoca danos morais, psicológicos ou físicos. Apenas necessitamos da sua disponibilidade de tempo para responder ao questionário.

2. Os dados e resultados desta pesquisa estão sob sigilo ético, as informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato e sigilo dos dados de todos os participantes em qualquer apresentação oral e/ou escrita em que venha a ser divulgado/publicado o estudo.

Sua colaboração em responder estas questões é fundamental para a realização desta pesquisa. Desde já agradeço.

CARACTERIZAÇÃO GERAL (sexo, idade, tempo de atuação e formação)

1. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

2. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- Entre 20 e 30 anos;
 Entre 30 e 40 anos;
 Entre 40 e 50 anos;
 Mais de 50 anos;
 Prefiro não responder;

3. Tempo de atuação na rede municipal ou outra como docente:

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos;
 entre 5 e 10 anos;
 entre 10 e 15 anos;
 entre 15 e 20 anos;
 entre 20 e 25 anos;
 mais de 25 anos;

4. Qual a(s) sua(s) formação(ões)?

Marque todas que se aplicam.

- Magistério
 Pedagogia
 Outra Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

CARACTERIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO TEMA PRINCIPAL DA PESQUISA

Escolha a opção que considera mais coerente com a sua definição em cada questão dessa seção.

5. Em relação ao termo **práticas pedagógicas inclusivas**, como você definiria esse termo?

Marcar apenas uma oval.

- Atividades que incluem os alunos público alvo da Educação Especial.
- Atividades para os alunos público alvo da Educação Especial.
- Atividades que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

6. Qual a sua concepção sobre **Educação Inclusiva**?

Marcar apenas uma oval.

- Direito dos alunos público alvo da Educação Especial à Educação em turmas de ensino regular.
- Direitos dos alunos público alvo da Educação Especial à Educação em escolas de ensino regular.
- Direito de todos alunos à Educação.

7. Você conhece ou já ouviu falar em **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, conheço.
- Já ouvi falar.
- Desconheço.

CARACTERIZAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC's)

8. Com qual frequência você utiliza estas TDIC's no seu dia a dia?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Semanalmente	Raramente	Não utilizo
Celular/Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador/Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Para qual(is) atividade(s) pedagógica(s) elencada(s) a seguir você utiliza essas TDIC's?

Marque todas que se aplicam.

- Apresentar os conteúdos nas aulas;
- Avaliar os alunos por meio de testes ou simulados digitais;
- Elaborar provas e avaliações;
- Realizar cursos/pesquisas/estudos para ampliar o domínio do conteúdos;
- Planejar/elaborar/organizar aulas;
- Propor atividades dirigidas (EM SALA) utilizando algumas dessas TDIC's
- Outros usos;

10. Considerando as respostas anteriores, como você avalia seu domínio e a utilização das TDIC's em sua prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Tenho domínio e utilizo de forma satisfatória.
- Tenho domínio mas utilizo de forma insuficiente.
- Tenho domínio mas não utilizo.
- Tenho pouco domínio por isso utilizo de forma insuficiente.
- Tenho pouco domínio por isso não utilizo.

APÊNDICE B – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓSGRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ilustríssimo Senhora Secretária de Educação Maria Justina da Silva,

Eu, Gracieli Ribeiro Antunes da Silva, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, juntamente com o pesquisador e orientador, Professor Doutor Ariangelo Hauer Dias, solicitamos autorização para realizar a pesquisa e coleta de dados através da aplicação de questionário via Google Forms aos professores da rede, com o objetivo de caracterizar a percepção dos docentes da rede municipal sobre Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Após as análises e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário e relacionados com a literatura levantada na pesquisa, pretende-se apresentar o protótipo de um software auto formativo em Educação Inclusiva e DUA aos professores da Escola Municipal João da Costa Viana, onde serão convidados a baixar e testar o protótipo desse recurso educacional.

No decorrer do processo de desenvolvimento do trabalho, todo resultado da pesquisa poderá ser disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA**, telefone: (45) 99116-9427 e pelo orientador **Dr. ARIANGELO HAUER DIAS**, telefone: (42) 99935-4700 ou ainda pela entidade responsável – **COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**, telefone (42) 3220-3282.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG.

Documento assinado digitalmente
gov.br GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA
Data: 21/09/2023 23:58:03 -0300
Verifique em <https://brasil.gov.br>

Pesquisadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ARIANGELO HAUER DIAS
Data: 21/09/2023 07:23:59 -0300
Verifique em <https://brasil.gov.br>

Orientador

Responsável pela Instituição Coparticipante

Maria Justina da Silva
Secretária Municipal de Educação
Portaria Nº 86.756/2019

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, **Gracieli Ribeiro Antunes da Silva e Ariangelo Hauer Dias**, abaixo assinado(s), pesquisadores envolvidos no projeto de título: **“Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no planejamento e elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas a ser conduzido pela pesquisadora Gracieli Ribeiro Antunes da Silva**, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados os arquivos ficarão guardados com o pesquisador, bem como a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares.

Informo que os dados a serem coletados e utilizados serão para fins de publicações num período de até cinco anos, contados a partir de Setembro de 2023. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em pesquisa caso haver necessidade de prorrogação da pesquisa.

Ponta Grossa, 19 de setembro de 2023.

Nome: Ariangelo Hauer Dias
RG: 3.492.919-0 SSP-PR

Documento assinado digitalmente
ARIANGELO HAUER DIAS
Data: 22/09/2023 07:23:59-0300
Verifique em: <https://validar.j5.gov.br>

Assinatura

Nome: Gracieli Ribeiro Antunes da Silva
RG: 10 602 944 0 SSP-PR

Documento assinado digitalmente
GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA
Data: 22/09/2023 23:58:03-0300
Verifique em: <https://validar.j5.gov.br>

Assinatura

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
Fone: 042 -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br
Ponta Grossa – PR

ANEXO A – DIRETRIZES DO DESIGN UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM



ANEXO B – ORGANIZADOR GRÁFICO

CAST | Until learning has no limits® | cast.org

udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018

Citação sugerida: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [about the graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Tradução e adaptação brasileira: Viktor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) - 2022

Sobre o Organizador Gráfico

As Diretrizes DUA (do inglês UDL - Universal Design for Learning) são uma ferramenta que pode ser utilizada para criar experiências de aprendizagem direcionadas às necessidades de todos os aprendizes. Essas diretrizes apresentam uma série de sugestões concretas para aplicar o [Design Universal da Aprendizagem](#) na prática e assegurar que todos os aprendizes possam acessar e participar significativamente de desafiadoras oportunidades de aprender. [Veja mais sobre as evidências de pesquisa usadas na elaboração das Diretrizes \(em inglês\)](#).

Nova estrutura, mesmas Diretrizes

David Rose, co-fundador da CAST, destaca a estrutura geral, a composição e a organização das Diretrizes DUA na versão 2.0.

Organização

As Diretrizes DUA estão organizadas em linhas e colunas.

Nas colunas, estão categorizadas de acordo com os três princípios do DUA: Engajamento, Representação e Ação e Expressão.

Cada um dos princípios conta com três Diretrizes que, por sua vez, têm alguns pontos (ou "checkpoints") que fornecem sugestões mais detalhadas.



udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 |

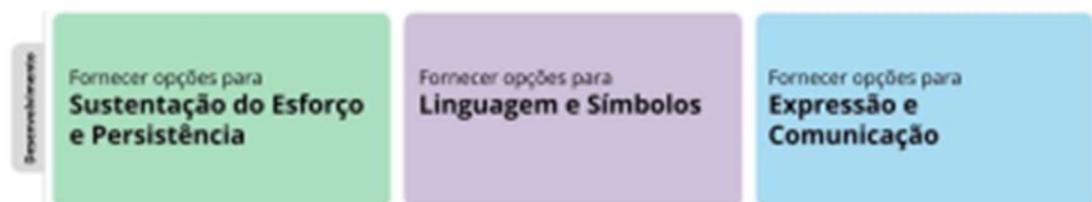
Citação sugerida: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [about the graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

As Diretrizes também estão organizadas em linhas

A linha "Acesso" inclui as diretrizes que sugerem formas de aumentar o acesso ao objetivo de aprendizagem. E isto pode ser feito ao capturar o interesse e oferecer opções para a percepção e a ação física.



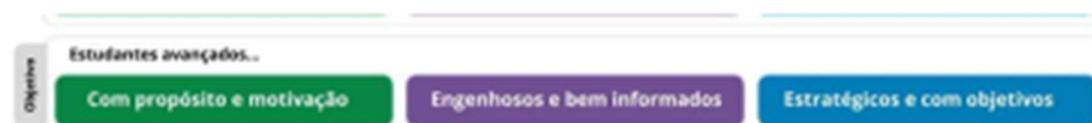
A linha "Desenvolvimento" traz diretrizes com sugestões para desenvolver esforço e persistência, linguagem e símbolos e expressão e comunicação.



A terceira linha, "Empoderamento", inclui diretrizes para empoderar os estudantes, internalizando capacidades de autorregulação, compreensão e funções executivas.



Reunidas, as Diretrizes levam ao **objetivo maior do DUA: desenvolver "estudantes avançados" (*expert students*)** que, cada um à sua maneira, têm propósito e motivação, são engenhosos e bem informados, são estratégicos e seguem objetivos.



Colocando em prática

As Diretrizes DUA não têm o objetivo de serem uma “receita” mas, sim, uma série de sugestões que podem ser aplicadas para reduzir barreiras e melhorar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Elas podem ser misturadas e combinadas de acordo com objetivos específicos de aprendizagem para a aplicação em diferentes contextos, faixas etárias e áreas do conhecimento.

Em muitos casos, educadoras e educadores percebem que já estão aplicando alguns aspectos dessas diretrizes em sua prática; no entanto, barreiras frente aos objetivos de aprendizagem podem ainda estar presentes.

Nós vemos as Diretrizes DUA como uma ferramenta para dar suporte ao desenvolvimento de uma linguagem compartilhada quanto à criação de metas, avaliações, metodologias e materiais, levando a experiências de aprendizagem acessíveis, significativas e desafiadoras para cada aprendiz.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem no Planejamento e Elaboração de Estratégias Pedagógicas Inclusivas

Pesquisador: GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74631223.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.455.349

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem no Planejamento e Elaboração de Estratégias Pedagógicas Inclusivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os princípios e objetivos da Educação Inclusiva e como o Desenho Universal Para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para o processo de planejamento, elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas conscientes, contextualizadas e exitosas no acolhimento e envolvimento na aprendizagem escolar do aluno público alvo da educação especial e dos demais alunos simultaneamente.

Objetivo Secundário:

Analisar documentos legais que regem, fundamentam e normatizam a atual proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva, nacional e local;

Levantar os principais apontamentos teóricos sobre o tema da Inclusão e suas especificidades no

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3226-3282 **E-mail:** propepasecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.455.349

processo de escolarização do aluno público alvo da educação especial;
 Caracterizar a percepção local dos professores em relação a Educação Inclusiva, DUA e TDIC's;
 Investigar modelos e práticas educativas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA
 e como essa vertente pode mobilizar os
 educadores a promoverem a Inclusão através de sua atuação pedagógica;
 Criar um software auto formativo, (aplicativo repositório Interativo em forma de jogo) com possibilidades e
 estratégias pedagógicas na perspectiva da
 Inclusão, segundo a corrente teórica do DUA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação nessa pesquisa poderá ocasionar momentos de timidez e Insegurança durante o
 preenchimento do questionário ou durante o uso do
 aplicativo, evidenciando assim riscos mínimos aos participantes que terão total liberdade de participar ao
 não independentemente da etapa a qual
 está participando.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa como um todo visa contribuir para a formação dos professores participantes
 e que tiverem acesso aos resultados,
 de uma forma que possam refletir e sensibilizarem-se para uma prática pedagógica cada vez mais Inclusiva,
 consciente, assertiva e otimizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em
 Rede-PROFEI, pela Universidade
 Estadual de Ponta Grossa, e desenvolverá a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados através
 da aplicação de questionário via Google
 Forms a ser enviado para os professores da rede Municipal de Foz do Iguaçu que atuam em turmas do
 Ensino fundamental I, o questionário visa
 caracterizar a percepção desses profissionais sobre Educação Inclusiva, Desenho Universal para
 Aprendizagem (DUA) e Tecnologias Digitais da
 Informação e Comunicação (TDIC), posteriormente será apresentado a um grupo menor de professores de
 uma Escola dessa rede, o protótipo de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propepasecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.455.349

um software autoformativo em forma de game, que objetivará esclarecer os temas abordados no questionário de uma forma diferenciada e significativa. Ao final do teste os professores convidados poderão realizar a avaliação da aplicabilidade e funcionalidade desse recurso dentro do próprio aplicativo. Esses feedbacks constituiram as análises e resultados finais da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas das resoluções 446/2012 e 510/2018

Recomendações:

Enviar relatório final após o término do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221868.pdf	29/09/2023 10:33:45		Acelto
Outros	questionario_google_forms_pesquisa.pdf	29/09/2023 10:27:50	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
Outros	termo_instituição_coparticipante.pdf	29/09/2023 10:23:48	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
Cronograma	cronograma_projeto.pdf	29/09/2023 10:22:18	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	TUD_assinado_.pdf	29/09/2023 10:21:27	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma_brasil.pdf	29/09/2023 10:17:18	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Gracieli_assinado.pdf	29/09/2023 09:26:10	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO__TCLE_UEPG__assinado_assinado.pdf	28/09/2023 11:04:40	GRACIELI RIBEIRO ANTUNES DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propepasecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.455.349

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 25 de Outubro de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propexpsecretaria@uepg.br