

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

DAIANA APARECIDA TELES VIEIRA DE LIMA

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E
PLANEJAMENTO COLABORATIVO: TECENDO POSSIBILIDADES
PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2024**

DAIANA APARECIDA TELES VIEIRA DE LIMA

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E
PLANEJAMENTO COLABORATIVO: TECENDO POSSIBILIDADES
PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Profª Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

Co-orientador(a): Profª Dra. Lutécia Hiera da Cruz

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2024**

L732d

Lima, Daiana Aparecida Teles Vieira de
Desenho Universal para a Aprendizagem e planejamento colaborativo:
tecendo possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas / Daiana Aparecida
Teles Vieira de Lima -- . União da Vitória, 2024.
124f.; il. + Recurso educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
– Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva
Co-orientadora: Profª Dra. Lutécia Hiera da Cruz

1. Planejamento colaborativo. 2. Desenho Universal para Aprendizagem.
3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete
Camargo de. II. Cruz, Lutécia Hiera da. III. Universidade Estadual do Paraná. IV.
Título. V. Novas abordagens para planejar na perspectiva inclusiva: práticas
universais no contexto da classe comum.

CDD 371.9
23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

DAIANA APARECIDA TELES VIEIRA DE LIMA

TÍTULO DISSERTAÇÃO: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO COLABORATIVO: TECENDO POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: NOVAS ABORDAGENS PARA PLANEJAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRÁTICAS UNIVERSAIS NO CONTEXTO DA CLASSE COMUM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus União da Vitória, pela seguinte banca examinadora:

União da Vitória, 13 de novembro de 2024

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA
Data: 14/11/2024 13:51:30-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva (Presidente)

Profa. Dra. Lutécia Hiera da Cruz (Coorientador – se houver)

Documento assinado digitalmente
gov.br AMANDA DE MATTOS PEREIRA MANO
Data: 14/11/2024 14:31:39-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano (UFMS, Naviraí – Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br LEOCILEA APARECIDA VIEIRA
Data: 14/11/2024 15:43:03-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Profa. Dra. Leociléia Aparecida Vieira (PROFEI Unespar, Paranaguá – Membro Interno)

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Larissa e Bruno. Vocês são minha fonte de motivação diária para encarar os desafios da vida com determinação, otimismo, resiliência e fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da vida.

À minha família, pela compreensão e pelo respeito nos momentos de ausência durante a trajetória do mestrado. É essencial reconhecer o apoio incondicional que recebi, permitindo-me focar nos estudos e no crescimento acadêmico.

À professora Dra. Sandra Salete de Camargo Silva, minha orientadora, agradeço sinceramente por me guiar durante todo esse processo com tanto cuidado, dedicação e maestria. Sua orientação foi fundamental nesta caminhada, desafiadora e enriquecedora ao mesmo tempo. Minha gratidão eterna por todo o apoio e sabedoria compartilhados.

À Capes, por investir na existência do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), pelo financiamento na pesquisa e pela concessão da bolsa de estudos.

A todos os colegas do mestrado, em especial a Janaíne, Josiele e Everton, pelas constantes partilhas de conhecimento, anseios e encorajamento ao longo desses dois anos de curso. Com vocês se tornou mais leve essa caminhada.

Aos amigos e colegas de profissão pelas palavras de incentivo, apoio e colaboração.

Aos participantes da pesquisa pela disposição e contribuições que enriqueceram este estudo.

Aos membros da banca, Professora Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano e Professora Dra. Leociléa Aparecida Vieira, pela disponibilidade e pelas contribuições significativas que engrandeceram este estudo.

Ao espaço de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão (Epedin) por tantos momentos de reflexões e aprendizado coletivo e colaborativo.

A todos(as) os(as) professores(as) do Profei que contribuíram ricamente com conhecimentos valiosos direcionados a uma educação com perspectiva inclusiva de qualidade e direcionada para todos(as).

“Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor”
Paulo Freire

RESUMO

LIMA, Daiana A. T. V. de **Desenho universal para a aprendizagem e planejamento colaborativo**: tecendo possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, União da Vitória, 2024.

A política vigente do nosso país relacionada à inclusão escolar e o movimento em busca de uma educação com perspectiva inclusiva, garante o direito de todos à educação. Para além das intenções legais que asseguram o direito à matrícula, é necessário condições para permanência, participação, aprendizado e um ambiente educacional acessível e inclusivo para todos os estudantes. Assim, a pesquisa aborda a temática do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Planejamento Colaborativo como abordagens que dialogam e estão alinhadas ao conceito da educação com perspectiva inclusiva, pois reconhecem a importância do coletivo da escola para pensar, planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas e universais pautadas na redução e/ou na eliminação de barreiras que impedem e/ou dificultam o acesso ao conhecimento pelos estudantes, sejam eles com deficiência ou não por meio de uma cultura inclusiva e colaborativa nos sistemas educacionais. A problematização surgiu de contextos cotidianos, nos quais os profissionais da educação estão sendo provocados a ressignificar suas práticas e questiona: como reconhecer e valorizar as diferenças de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes no contexto do ensino comum nas escolas regulares? O estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Planejamento Colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e universais que oportunizem um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa colaborativa, em uma abordagem qualitativa, exploratória e aplicada, delineada por meio de uma discussão teórica, respaldada por coleta de dados realizada por meio de questionários. Participaram da pesquisa professores da educação básica que atuam em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e no ensino comum nas escolas regulares, supervisores e diretores escolares. O método utilizado para interpretar os dados coletados foi a análise de conteúdo, com definições de categorias que estruturaram dados essenciais para a pesquisa. A partir da análise e discussões dos resultados constatou-se a necessidade de apresentar alternativas que melhorem o ensino no contexto das classes comuns. Nesse direcionamento materializou-se o recurso educacional, um *e-book* interativo autoformativo, intitulado *Novas abordagens para planejar na perspectiva inclusiva: práticas universais no contexto da classe comum*, objetivando refletir sobre práticas pedagógicas a partir de novas abordagens alinhadas ao conceito de educação inclusiva. Como resultados constatamos que um planejamento pensado de forma intencional, colaborativa e articulado aos princípios e diretrizes do DUA potencializa a construção de práticas pedagógicas universais e inclusivas, ao possibilitar o acesso a um ensino de qualidade para todos os estudantes. Também se situou nos resultados que essas práticas universais e de Planejamento Colaborativo ainda não estão evidenciadas como deveriam, para que se efetive uma educação com perspectiva inclusiva nos contextos educacionais.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem, Planejamento Colaborativo, Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

LIMA, Daiana A. T. V. de. **Universal design for learning and collaborative planning: creating possibilities for inclusive pedagogical practices.** 124f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, União da Vitória, 2024.

Our country's current policy on school inclusion and the movement towards inclusive education guarantees everyone's right to education. Beyond the legal intentions that ensure the right to enrollment, conditions for permanence, participation and learning, as well as an accessible and inclusive educational environment for all students are needed. Thus, this research addresses the theme of Universal Design for Learning (UDL) and Collaborative Planning as approaches engaged with each other and which are aligned with the concept of education with an inclusive perspective, as they recognize the importance of the school collective to think, plan and implement inclusive and universal pedagogical practices based on reducing and/or eliminating barriers that prevent and/or hinder access to knowledge by students, whether they have disabilities or not, through an inclusive and collaborative culture in educational systems. The problematization arose from everyday contexts, in which education professionals are being called to resignify their practices, and it questions: how to recognize and value the learning differences of each and every student in the context of common education in regular schools? The general objective of this study is to analyze the contributions of the Universal Design for Learning (UDL) and the Collaborative Planning in the development of inclusive and universal pedagogical practices that provide quality teaching and learning for all students. In methodological terms, we opted for collaborative research, in a qualitative, exploratory and applied approach, outlined through a theoretical discussion, supported by data collection carried out through questionnaires. Basic education teachers who work in the Multifunctional Resource Room (MRR) and in mainstream education in regular schools, as well as school supervisors and principals took part in the research. The method used to interpret the collected data was the content analysis, with definitions of categories that structured essential data for the research. The analysis and discussion of the results revealed the need to present alternatives to improve teaching in the context of ordinary classrooms. This led to the creation of an educational resource, an interactive self-training e-book entitled *New approaches to planning from an inclusive perspective: universal practices in the context of ordinary classes*, with the aim of reflecting on teaching practices based on new approaches aligned with the concept of inclusive education. The results show that planning that is intentional, collaborative and articulated with the principles and guidelines of the UDL enhances the construction of universal and inclusive teaching practices, by enabling access to quality education for all students. The results also show that these universal and collaborative planning practices are not yet as widespread as they should be in order to achieve inclusive education in educational contexts.

Keywords: Universal Design for Learning, Collaborative Planning, Inclusive Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fundamentação teórica da pesquisa	18
Figura 2 –	Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ..	41
Figura 3 –	Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	44
Figura 4 –	Processo de planejamento das aulas em uma perspectiva inclusiva	46
Figura 5 –	Fases da análise de conteúdo	63
Figura 6 –	Capa do recurso educacional.....	66
Figura 7 –	Categorias de análise da pesquisa	67
Figura 8 –	Atuação com estudantes com deficiência no ensino comum	69
Figura 9 –	Conhecimentos abordados em formação de professores	71
Figura 10 –	Nuvem de palavras referentes a competências docente na Educação Especial Inclusiva.....	73
Figura 11 –	Importância do Planejamento Colaborativo.....	79
Figura 12 –	Práticas Pedagógicas Inclusivas e DUA	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Marcos legais da Educação Especial no Brasil.....	28
Quadro 2 –	Teses e Dissertações Capes: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Planejamento Colaborativo”	49
Quadro 3 –	Teses e Dissertações Capes: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”	50
Quadro 4 –	Escolas pesquisadas	59
Quadro 5 –	Participantes da pesquisa	60
Quadro 6 –	Códigos adotados aos participantes da pesquisa.....	61
Quadro 7 –	Identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa ...	68
Quadro 8 –	Possibilidades para o Planejamento Colaborativo	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e/ou Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
Capes	Catálogo de Teses e Dissertações
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NCSU	North Carolina State University
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
Profei	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CAMINHAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.2	PLANEJAMENTO COLABORATIVO: UMA PERSPECTIVA DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
2.3	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): ESTRATÉGIA PARA UM PLANEJAMENTO COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E UNIVERSAIS.....	38
2.3.1	O que mostram as Pesquisas sobre o DUA, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas no Brasil	48
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	58
3.2.1	Campo de Pesquisa	58
3.2.2	Participantes da Pesquisa	60
3.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS ADOTADOS PARA A COLETAS DE DADOS	61
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	63
3.5	RECURSO EDUCACIONAL.....	65
4	APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.1	A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	72
4.2	O PLANEJAMENTO COLABORATIVO E AS POSSIBILIDADES PARA A SUA EFETIVAÇÃO.....	78
4.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICES	99
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 1	100
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE	

DADOS/QUESTIONÁRIO 2	102
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 3	104
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 4	107
ANEXOS	111
ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	112
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	114
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118

1 INTRODUÇÃO

O movimento de educação inclusiva iniciado a partir da década de 1990, acompanhando a universalização da educação para todos, ganha espaço respaldado por acordos internacionais e nacionais com vistas a assegurar o direito de todos à educação, firmados por meio de duas grandes conferências mundiais: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994b).

No Brasil, documentos, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994a), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), orientam para o direito de todos à educação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes aos diferentes estilos de aprendizagem.

Um dos maiores desafios enfrentados nos ambientes educacionais refere-se à efetivação de uma Educação com perspectiva Inclusiva, tendo como finalidade atender o direito de todos à educação e esse contexto demanda transformar a forma de pensar e de realizar as ações dentro desses espaços, indo além do direito à matrícula no ensino comum, valorizando as diferenças existentes e desconstruindo a concepção que historicamente permeou o imaginário social acerca da deficiência: pessoas incapazes, doentes, os quais eram afastados da sociedade.

Atuando na educação básica há aproximadamente quinze anos, identifica-se no contexto escolar situações que despertam inquietações, entre estas as relacionadas à educação inclusiva. Nessa direção vou compartilhar um pouco da minha trajetória¹, partindo da minha formação acadêmica e profissional.

Iniciei meus estudos voltados à docência com o magistério seguido de uma habilitação para a Educação Especial em Nível Médio. Sou graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e especialista em Educação Especial pela mesma instituição, no ano de 2011, habilitação e especialização estas, ainda, em uma concepção um pouco distante do que chamamos

¹ Em alguns momentos da dissertação, especialmente na Introdução, haverá o resgate de memórias da pesquisadora, desse modo, o uso da primeira pessoa do singular será incorporado ao texto.

hoje de Educação Inclusiva. Durante esta trajetória tive a oportunidade de atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e nas três etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, também com a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na rede municipal de União da Vitória, e Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a modalidade da Educação Especial, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de ensino estadual do Paraná.

Atualmente, sou professora efetiva no município de União da Vitória, Paraná, desde 2013, atuando com o Ensino Fundamental I, geralmente em turmas do ciclo básico de alfabetização. Nesse contexto, sempre me inquieta perceber que muitas crianças não são contempladas nas suas especificidades de aprendizagem no contexto das classes comuns nas escolas regulares.

Perante esta realidade, comecei a realizar leituras que me provocaram a pensar sobre práticas pedagógicas mais inclusivas que contemplassem as diferenças existentes em sala de aula. Esse contexto de inquietações e provocações por intermédio das vivências pessoais e profissionais definem a escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), assim como o objeto da pesquisa, que se remete ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Planejamento Colaborativo como potencializadores de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, Educação Inclusiva significa uma mudança de paradigma nos contextos educacionais, no sentido de desenvolver uma cultura inclusiva e colaborativa que provoque mudanças na ação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e reconheçam as potencialidades de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, um ambiente acessível e inclusivo.

Buscando trazer novas abordagens de apoio à inclusão escolar na perspectiva inclusiva, a partir da garantia do direito de acesso à educação, permanência e a participação em atividades propostas pela escola, a presente pesquisa aborda a temática do Desenho Universal para a Aprendizagem e o Planejamento Colaborativo como estratégia de se pensar possibilidades para um aprendizado de qualidade para todos os estudantes no contexto da classe comum nas escolas regulares.

É partindo dessa perspectiva de direito de educação para todos e transformação da cultura escolar que abordamos a importância do coletivo da escola

para a realização de um Planejamento Colaborativo que se concretiza mediante a troca de saberes entre os docentes da educação especial em parceria com os docentes do ensino comum e equipe gestora, para juntos planejar um ensino com base nos princípios e diretrizes do DUA que se caracteriza como uma abordagem fundamentada em estratégias pedagógicas universais pautadas na redução e/ou eliminação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso ao conhecimento de estudantes, sejam eles com deficiência ou não.

Partimos assim da hipótese de que os princípios e diretrizes do DUA, aliados a um Planejamento Colaborativo, direcionam para a reflexão, construção e implementação de práticas pedagógicas universais e inclusivas, à medida que possibilitam o aprendizado e a participação de todos sem, necessariamente, individualizar o ensino apenas para os estudantes com deficiência.

Nessa direção, observamos em contextos cotidianos que os profissionais da educação estão sendo provocados a ressignificar suas práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e trazemos o seguinte questionamento: como reconhecer e valorizar as diferenças de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes no contexto do ensino comum nas escolas regulares?

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral: analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e universais que oportunizem um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Ao olhar a problemática desta pesquisa e o delineamento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: contextualizar a Educação Especial Inclusiva; apresentar o Planejamento Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagens que potencializam práticas pedagógicas inclusivas e universais de ensino; verificar as concepções referentes à Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência dos anos iniciais da rede municipal de União da Vitória – PR, e elaborar um *e-book* interativo e autoformativo, visando proporcionar conhecimento e reflexão teórico-prática sobre a temática.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por desenvolver uma pesquisa colaborativa, com abordagem qualitativa e exploratória de natureza aplicada, com foco na compreensão do objeto investigado, buscando maior

familiaridade com a problemática, produzindo conhecimento e identificando concepções acerca da realidade, onde pesquisadores e participantes da investigação estão envolvidos na resolução de problemas identificados na sua prática profissional.

Buscando atender ao problema e aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma etapa bibliográfica onde trazemos autores que discorrem sobre a Educação Especial Inclusiva e suas políticas, dentre eles destacamos: Bueno (2004), Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011), Glat (2009, 2010), Jannuzzi (2004), Mantoan (2003), Mazzotta (2001), Mendes (2010), Pessoti (1984) e Sasaki (2012); normativas, como Brasil (1988, 2008, 2015); autores que trazem suas contribuições na área do Planejamento Colaborativo, como Braun e Marin (2016), Capellini e Zerbato (2019), Damiani (2008) e Mendes (2023). Na temática do Desenho Universal para a Aprendizagem destacamos as publicações do *Center for Applied Special Technology* (CAST), que é a principal liderança em pesquisa e formação, responsável por delinear conceitualmente, pesquisar e formar docentes e gestores em DUA e relacionamos autores, como: Böck (2019), Heredero (2020), Meyer, Rose e Gordon (2014), Nunes e Madureira (2015), Prais (2020) e Prais e Vitaliano (2018), e outros, com consulta significativa em livros, artigos, jornais, revistas, dissertações, teses e documentos legais.

O procedimento técnico foi a pesquisa de campo com coleta de dados realizada por meio de questionários. O lócus da pesquisa são quatro escolas públicas do município de União da Vitória – Paraná, tendo como participantes os professores da Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os professores do ensino comum que possuem estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autista (TEA), altas habilidades e/ou superdotação (AH/SD) em suas salas de aula, supervisores e diretores escolares.

A produção de dados nesta pesquisa foi baseada em aplicação de questionário com questões sobre o perfil pessoal e profissional, formação inicial e continuada e concepções referentes à Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Planejamento Colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas relacionadas às situações dos contextos escolares, para identificar o conhecimento dos participantes referente à temática abordada.

A análise dos dados foi estruturada no processo de categorização com base nas respostas dos questionários, de modo a compreender dados relevantes e essenciais da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, a saber:

Na primeira seção apresentamos esta Introdução, na qual descrevemos a temática da pesquisa, a problemática, os objetivos, a metodologia, os principais teóricos que embasam a pesquisa e os principais resultados.

Na segunda seção descrevemos a Fundamentação Teórica, organizada em três subseções, na qual a primeira subseção aborda os momentos históricos da Educação Especial e o caminhar para uma educação com perspectiva inclusiva. Na segunda subseção é apresentado o Planejamento Colaborativo como uma perspectiva de apoio à Educação Inclusiva e na terceira subseção contextualizamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) quanto aos seus aspectos gerais, seus princípios e diretrizes, e as possibilidades para a organização de um planejamento inclusivo, com base em um ensino direcionado para todos, seguido de uma revisão de literatura sobre o DUA e Planejamento Colaborativo como abordagens complementares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Na terceira seção discorremos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, trazendo a caracterização, o campo e os participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação do recurso educacional: um *e-book* interativo autoformativo, intitulado *Novas abordagens para planejar na perspectiva inclusiva: práticas universais no contexto da classe comum*, objetivando refletir as práticas pedagógicas com base em novas abordagens alinhadas ao conceito de educação inclusiva, visando qualificar a classe comum nas escolas regulares em ambientes inclusivos que valorizem as diferenças educacionais de cada estudante.

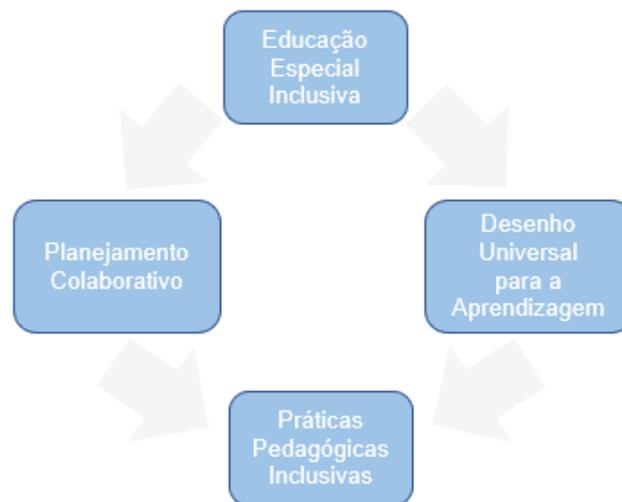
Na quarta seção são apresentados e discutidos os principais resultados e análises a partir dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa por meio da aplicação dos questionários. Tais dados possibilitaram a verificação das concepções dos participantes referentes à Educação Inclusiva, Planejamento Colaborativo, DUA e Práticas Pedagógicas Inclusivas e possibilitaram a organização de três categorias de análise que, reunidas, alinham-se ao objetivo geral da pesquisa.

Por fim, na quinta seção apresentamos as considerações finais fundamentadas nas discussões dos resultados, a fim de ratificarmos que os princípios do DUA, alinhados a um Planejamento Colaborativo, contribuem para a construção de escolas inclusivas e se consolidam como abordagem pedagógica promissora para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos a fundamentação teórica desta pesquisa. A Figura 1 ilustra os recortes temáticos que foram abordados neste estudo, considerando a política de educação inclusiva vigente atualmente no nosso país, que se evidencia pelo movimento que busca uma educação que oportunize acesso, permanência e a aprendizagem a todos os estudantes. O Planejamento Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) estão relacionados a esta perspectiva inclusiva, ao pensar possibilidades a partir dessa garantia de direito à educação para todos, valorizando as diferenças e buscando o desenvolvimento de práticas inclusivas e inovadoras² no contexto da classe comum.

Figura 1 – Fundamentação teórica da pesquisa



Fonte: a autora (2024).

² Práticas inovadoras evidenciam um paradigma que propõe uma mudança do foco das abordagens especializadas, que são aquelas pensadas de modo individualizado para os estudantes público da Educação Especial, em direção às abordagens universalistas, que são estratégias de ensino pensadas para todos os estudantes no contexto da classe comum (Mendes, 2023).

2.1 MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CAMINHAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Buscando compreender o contexto histórico da Educação Especial³, apresentamos o passado e o presente por meio de uma retrospectiva histórica, contextualizando o processo de escolarização e os caminhos trilhados pela população constituída pelas pessoas com deficiência desde a Idade Antiga até os dias atuais. Kirk e Gallagher (1987) expõem o seguinte em relação aos períodos históricos.

Ao examinarmos a história, verificamos que o conceito geral de se educar a criança até os limites de sua capacidade é relativamente novo. O uso atual do termo excepcional é, em si mesmo, um reflexo das mudanças radicais dos pontos de vista da sociedade em relação àqueles que se desviam da norma. Progredimos bastante lentamente, desde a época espartana, quando se matavam os bebês deficientes ou deformados. Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (Kirk; Gallagher, 1987 *apud* Bueno, 2004, p. 71).

Correlato a esses períodos históricos, Sasaki (2012) contextualizou paradigmas, sendo estes compreendidos, segundo Mantoan (2003, p. 11), “como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento”. Os paradigmas da deficiência, para Sasaki (2012), podem ser entendidos em quatro etapas: Exclusão (rejeição social), Institucionalização (segregação), Integração (modelo médico da deficiência) e a Inclusão.

Desse modo, notamos que, ao longo da história foi se modificando a forma como a sociedade olhava a pessoa com deficiência, assim como a concepção e a compreensão que as diferentes sociedades tinham sobre deficiência, progredindo lentamente também nesse contexto as formas de acesso à escolarização para estes sujeitos.

³ Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo recursos e serviços educacionais especializados às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Diante disso, focaremos nos diferentes momentos históricos da educação especial e suas implicações no processo de escolarização do estudante com deficiência.

A história, de acordo com Correia (1997), já assinala desde a Idade Antiga a exclusão de pessoas com deficiência. Pessoti (1984, p. 3) relata que neste período “[...] em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”. Tal medida excludente justificava-se pela necessidade de constituírem-se comunidades dentro de um padrão de igualdade, assim, o que se caracterizava como diferente causava temor, ocasionando a marginalização de pessoas com deficiência (Mazzotta, 2001).

As pessoas com deficiência na Antiguidade tinham a vida ameaçada, de acordo com Cardoso (2004) e Jannuzzi (2004), achados históricos revelam que na Grécia e em Roma elas eram mortas, abandonadas em florestas, afogadas, jogadas de penhascos e atiradas nos rios, amarradas em formigueiros, mutiladas, etc.

Esse período, marcado por discriminação e extermínio, está correlato ao primeiro paradigma em relação às pessoas com deficiências, proposto por Sasaki (2012), o da exclusão, no qual

Predominou o modelo de REJEIÇÃO SOCIAL, deixando as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal, útil. Em algumas culturas mais antigas, estas pessoas eram levadas à morte. Este modelo de estrutura da deficiência era todo constituído de noções negativas sobre o valor social das pessoas com deficiência; portanto, noções de inutilidade ou invalidez (Sasaki, 2012, p. 2, grifo do autor).

Além disso, Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011, p. 134) relatam, citando Gugel (2007), que “o nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar”. Dessa forma eram relacionados ao conceito do mal e do pecado.

Assim, podemos dizer que a sociedade nesta época tratava as pessoas com deficiência de forma discriminatória por serem consideradas imperfeitas perante os padrões estabelecidos pela sociedade, sendo estas excluídas, abandonadas e por vezes sem direito à vida.

Durante a Idade Média, com o advento do cristianismo, de acordo com Pessoti (1984, p. 4), o “deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade”. Assim, as pessoas com deficiência não podiam mais ser exterminadas e passaram a ser reconhecidas,

[...] como seres racionais, com a manifestação de Deus em que os deficientes passaram a ser reconhecidos como merecedores de cuidados, e as instituições da Igreja começaram a fornecer alimentação, abrigo e passaram a combater a eliminação das crianças que nasciam deficientes (Santos; Velanga; Barba, 2017, p. 317).

Em razão da forte influência que a religião tinha na organização da sociedade, “as crianças que nasciam com deficiência ou aquelas pessoas que adquiram uma deficiência não podiam mais serem mortas ou lançadas à própria sorte, pois, o entendimento era que a deficiência era da vontade dos deuses” (Costa *et al.*, 2022, p. 89).

Surge, a partir disso, “os primeiros hospitais de caridade, asilos que abrigavam indigentes e indivíduos com deficiências” (Fernandes; Schlesener; Mosqueira, 2011, p. 134).

As funções destas instituições eram, de acordo com Pessoti (1984), abrigar, alimentar e afastar as pessoas com deficiência do convívio social. Para Aranha (2001), esses espaços se caracterizavam como ambientes segregadores denominados de Instituições Totais, constituindo assim o segundo paradigma, conforme Sasaki (2012), o paradigma da Institucionalização (segregação).

Baseando-se nas leituras com o surgimento do cristianismo e a força da religião, supera-se a etapa do extermínio na antiguidade e a sociedade passa a enxergar as pessoas com deficiência como filhos de Deus e a condição de institucionalização fez com que esses sujeitos ficassem escondidos da sociedade, ou seja, segregados em instituições ou em suas próprias casas sem direitos, apenas “sobrevivendo” .

No início da Idade Moderna, Botur e Manzoli (2007) indicam que a deficiência passa a ser vista sob o viés médico e científico e está associada à enfermidade.

As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências (Botur; Manzoli, 2007 *apud* Santos; Velanga;

Barba, 2017, p. 318).

Foi a partir da Revolução Industrial que, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), a questão de habilitação e reabilitação destes sujeitos com deficiência começou a ser pensada com atenção especializada e não somente institucional, com estudos no campo biológico. Inicia-se, a partir daí, como aborda Jannuzzi (2004), o tratamento para as pessoas com deficiência em instituições especializadas, principalmente com o propósito de recuperação da doença, segundo Bueno (2004) visando à cura do sujeito, para que fosse útil à sociedade.

Neste contexto do caminhar da educação especial no Brasil, Mazzotta (2001) destaca dois períodos: o período de 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Assim, destacamos, entre as poucas iniciativas no nosso país nesta época, a criação de duas instituições,

A educação especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ines), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial (Bueno, 2004, p. 107).

Nessas instituições, com o passar do tempo, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios, como relata Mazzotta (2001), e pouco tempo depois de serem criadas “sofreram um processo de deterioração” (Bueno, 2004, p. 108). Ainda, de acordo com o mesmo autor, tendendo a se transformar, dessa forma, em “asilo de inválidos”, refletindo o caráter assistencial que se faz presente no contexto da educação especial em nosso país.

Nesse período, a deficiência era tratada e relacionada a várias doenças. Mendes (2010, p. 95) expõe que “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos”. Atrelada à ideia de que o deficiente precisava apenas de tratamento, a educação especial se constituiu a partir de um modelo clínico/médico (Glat; Fernandes, 2005) e, apesar de essa abordagem ter sido bastante criticada, teve forte influência no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Convém pontuar ainda que esta etapa, denominada segregação, coloca a pessoa com deficiência como aquela que precisa de cuidados e a sua condição está

atrelada à pessoa doente, constituída, em um primeiro momento, por um modelo assistencialista e, posteriormente, com enfoque na reabilitação em instituições especializadas, sendo evidenciada, ainda de acordo com Santos, Velanga e Barba (2017, p. 326), “por um período que diz respeito à habilitação profissional”.

Influenciado pelas reformas nos sistemas educacionais do movimento escolanovista, no sentido de conscientização dos direitos humanos e diminuição das desigualdades sociais no Brasil, os “estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período” (Mendes, 2010, p. 96).

Assim, podemos destacar nesse período, principalmente na segunda metade do século XIX, duas vertentes:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza por processos psicológicos [...] (Jannuzzi, 2004, p. 59).

Helena Antipoff (1892-1974) é citada por autores, como Bueno (2004) e Mendes (2010), como forte e pioneira influência no contexto nacional da Educação Especial, ao realizar cursos de formação de professores e a criação de classes e escolas especiais, fundando no Brasil as Sociedades Pestalozzi, que se expandiram pelo país a partir de 1945. Participou também de forma efetiva do “movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954” (Mendes, 2010, p. 97).

Refletindo sobre esse paradigma e o processo de escolarização do sujeito com deficiência no Brasil, a sociedade começou a se preocupar com o atendimento às pessoas com deficiência e estes estudos possibilitaram perceber a problemática do acesso à escola no Brasil nesse período e o quanto este se encontra distante para grande parte da população, incluindo as pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004).

O século XX marca mudanças e avanços significativos para as pessoas com deficiência, onde citamos o segundo período descrito por Mazzotta (2001), de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Mendes (2010) indica, nesse período, uma expansão de instituições voltadas ao ensino especial. Assim,

De modo geral historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão (Mendes, 2010, p. 99).

É importante destacar que foi neste período que se começa a ter um olhar para a educação da pessoa com deficiência, onde ocorreu um aumento significativo dos estabelecimentos e a oferta de serviços para pessoas com deficiência, o que Cardoso (2004, p. 18) chama de “instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas [...], assim como criação de órgãos normativos federal e estadual”.

O terceiro paradigma, o da integração, tem como marco a luta contra a não segregação de pessoas com deficiência, etapa esta inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde a ideia era reabilitar as pessoas com deficiência para que elas pudessem frequentar as escolas regulares (Santos; Velanga; Barba, 2017).

Dentre estas mudanças da idade contemporânea, Sasaki (2012) e Aranha (2001) citam o Paradigma de Serviços, caracterizando-se também no conceito de integração, pois

[...] não tinha a caracterização de reorganização das comunidades para atender o deficiente. Ele se caracterizava para garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los, garantir um olhar voltado para o sujeito inserido nos padrões de “normalidade”. Na educação regular as escolas especiais e as classes especiais visavam à capacitação para a ida ou o retorno desses indivíduos para as salas denominadas normais (Fernandes; Schlesener; Mosqueira, 2011, p. 140).

Baseado neste contexto de mudanças de concepções em relação à pessoa com deficiência e crescimento acelerado de instituições especializadas (públicas e privadas), observa-se, de acordo com Mendes (2010, p. 100), “a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 4.024 de 1961, em seu artigo 88, recomenda que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). A Lei n. 5.692, de 1971, se manifesta como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmando o que diz a primeira, e no seu artigo 9º,

[...] definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando à educação especial, conforme apontou Kassir (1988), uma identificação com os problemas do fracasso escolar e evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta (Mendes, 2010, p. 100).

Observa-se, nesse período, “a ampliação do número de escolas, alunos e de cobertura educacional [...] especialmente a partir da década de 1970, quando a escolaridade obrigatória passa de quatro (o primário) para oito anos (o 1º grau), em 1971” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 53).

A década de 1970 se mostra um marco da educação especial brasileira, com prioridades de políticas educacionais, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o qual com o Ministério de Educação, “iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial” (Mendes, 2010, p. 100).

Por intermédio das normativas citadas, é possível perceber que as pessoas com deficiência passam a possuir o direito à educação visando à integração destes no ensino regular, com diretrizes que também nortearam ações relacionadas ao atendimento educacional.

Desse modo, os atendimentos em educação especial passaram a estar presentes no ensino regular. Kassir e Rebelo (2018, p. 54), ao se referirem a este termo, “Ensino Regular”, ressaltam que “se refere à situação em que o aluno frequenta qualquer tipo de atividade nas escolas ‘regulares’ (ou comuns), seja esse espaço a classe especial, a classe comum com apoio ou a sala de recursos”.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantovan, 2003, p. 15).

Apesar dos avanços em relação ao atendimento a pessoas com deficiência, é possível observar também um caráter de exclusão no contexto educacional, seja por segregação nas classes especiais, seja pela falta de acesso a estes espaços por motivos diversos.

Devemos ressaltar que, conforme Santos, Velanga e Borba (2017), ainda que o processo de integração escolar permitisse que as pessoas com deficiência fossem aceitas nas escolas regulares, eram os estudantes que deveriam se adaptar ao meio ao qual ele estivesse inserido. Dessa forma, era possível integrá-lo à comunidade e ao ensino comum, a sociedade não se modificava, era o sujeito com deficiência que precisava se adaptar a ela, sem uma preocupação em relação à permanência destes nos sistemas de ensino.

[...] defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribui para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo que a segregação daqueles que não atendiam às exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes será oferecida (Cunha, 1988 *apud* Mendes, 2010, p. 97).

Assim, o movimento de integração visava preparar os estudantes com deficiência para serem inseridos no ensino comum, como bem colocam Glat e Blanco (2009) recebendo atendimento especializado paralelo.

Sem dúvida devemos considerar que, ao longo desses períodos, tivemos avanços consideráveis para o atendimento e escolarização de estudantes com deficiência, porém com práticas ainda baseadas na exclusão e segregação.

Tal paradigma foi se modificando quando a Constituição Federal (CF) de 1988 entra em vigor, estabelecendo, em seu artigo 205, o direito de todos à educação,

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A normativa estabelece assim a educação como um direito de todos, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e preparo para o mercado do trabalho. Mendes (2010) explica ainda “que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado”.

Nesse contexto, a escolarização deve ir além do estudante com deficiência, estar integrado ao sistema educacional e, para que isso se efetive, Fernandes,

Schlesener e Mosqueira (2011) pontuam que o paradigma da integração não seria suficiente para resolver práticas de segregação presentes na escolarização proposta até então aos estudantes com deficiência.

Para Sasaki (2012), surge, a partir da década de 1990, o paradigma da inclusão, sendo este caracterizado como um período onde se

Coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão) (Fernandes; Schlesener; Mosqueira, 2011, p. 142).

O paradigma da inclusão é marcado por modificações sociais e reformas educacionais que buscavam por uma educação com perspectiva inclusiva, com ações que visassem à garantia de igualdade para o acesso e permanência na escola, direito este já estabelecido na Constituição de 1988.

Na política educacional brasileira o início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (Mesquita, 2004). A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade de ensino” (Mendes, 2010, p. 105).

Partindo desses pressupostos de direito à educação para todos, surge o movimento pela educação inclusiva⁴ no Brasil, influenciado por duas grandes conferências internacionais: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Essas conferências internacionais ocorridas resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca que orientaram políticas públicas educacionais para organizar uma educação inclusiva, expressão que, de acordo com Oliveira (2022, p. 55), refere-se “ao direito à educação de

⁴ A noção de uma educação com perspectiva inclusiva tornou-se um elemento muito importante do pensamento educacional internacionalmente e, por isso, a expressão “educação inclusiva” passou a ser bastante utilizada nos últimos anos (Oliveira, 2022, p. 54).

qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, têm”.

No entanto, apesar desse movimento mundial em prol de uma educação com perspectiva inclusiva,

o Brasil optou pelo fortalecimento das políticas existentes voltadas especificamente para o público-alvo da educação especial, culminando em diversos documentos legais que dão amparo para que o processo de escolarização desse público ocorra na escola regular, em sala comum, com apoio especializado, quando esse for necessário (Oliveira, 2022, p. 55-56).

Dessa forma, as normativas buscavam a garantia de escolarização de estudantes, até então denominados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁵, por meio do processo de inclusão escolar⁶, buscando que todos os estudantes tivessem acesso a classes comuns nas escolas regulares, mas além da matrícula buscava-se um processo de escolarização que oportunizasse condições de participação, desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da Educação Especial, sem segregação e em uma perspectiva inclusiva.

Assim surgiram diversos documentos visando à construção desta perspectiva inclusiva no país. No Quadro 1, apresentamos alguns destes dispositivos legais estabelecidos a partir da década de 1990 até os dias atuais e seus principais conceitos que fornecem suporte ao processo de escolarização de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades e/ou superdotação no contexto das classes comuns nas escolas regulares.

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Especial no Brasil (continua)

Ano	Documentos	Principais orientações
1990	Estatuto da Criança e Adolescente – Lei n. 8.069	Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394	Com um capítulo específico para a educação especial, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” e “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. O texto trata ainda da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

⁵ Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Esse público é constituído hoje por pessoas com deficiência, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com Altas Habilidades e/ou Superdotação.

⁶ Essa expressão refere-se, exatamente, ao processo de escolarização do público-alvo da educação especial na escola regular, na sala comum, independentemente desses sujeitos precisarem ou não de suporte especializado dentro dessa escola ou em outro local ou instituição (Oliveira, 2022, p. 56).

		altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).
2001	Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Busca assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, em escolas regulares. O principal conceito dessas diretrizes é o de que a educação especial deve ser oferecida prioritariamente dentro do sistema regular de ensino, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas de cada aluno, em um ambiente que favoreça o respeito à diversidade e a equidade. (Brasil, 2001).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Esta política é considerada um instrumento de grande importância tendo como principal objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008, p. 15).
2009	Resolução CNE/CEB 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial preconiza que o AEE que é um serviço complementar e suplementar à escolarização oferecida preferencialmente na escola regular. E no artigo 13º coloca como atribuição do professor de Atendimento Educacional Especializado, “estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009).
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta de número 4 tem em sua redação “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais (Brasil, 2014).
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.	O documento estabelece direitos relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns, proporcionando os recursos e apoios necessários para assegurar a sua participação e aprendizagem. Atribui como obrigatório que as escolas realizem as matrículas das pessoas com deficiência nos sistema regular de ensino e adotem medidas de adaptações necessárias para a democratização, o acesso a informação e o pleno exercício da cidadania. O estatuto tem por objetivo assegurar os direitos da pessoa com deficiência, promover a equiparação de oportunidades e garantir a acessibilidade (Brasil, 2015).
2023	Decreto n. 11.370	Revoga o decreto n. 10.502, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados (Brasil, 2023).

Fonte: organizado pela autora, considerando as normativas (Brasil, 1990, 1996, 2008, 2009, 2014, 2015, 2023).

No quadro apresentamos leis e documentos importantes relacionados à Educação Especial com perspectiva inclusiva no Brasil. Cabe nesse sentido destacar que tivemos muitos avanços relacionados ao processo de escolarização de estudantes público da educação especial. Destacamos neste contexto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em que ambos apresentam

iniciativas que respectivamente provocam rompimentos com o processo de exclusão e segregação dos estudantes com deficiência, defendendo e oferecendo políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado e assegurando direitos, equiparação de oportunidades e garantia de acessibilidade (Mendoza; Gonçalves, 2023), mas reiteramos que “é preciso se atentar para o quanto ainda é necessário crescer” (Oliveira, 2022, p. 69), para que, de fato, a escola se torne inclusiva.

Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado (Glat, 2010, p. 13).

Portanto, a construção de escolas inclusivas exige um “processo de transformação das escolas” (Mantoan, 2003, p. 29), no qual seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem, não somente do estudante com deficiência, mas de todos que, por alguma questão ou característica, estão excluídos do processo de aprendizagem (Glat, 2009).

Em outras palavras, “a política de Educação Inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar” (Glat; Pletsch, 2013, p. 19), proporcionando equiparação de condições e oportunidades para acesso ao currículo comum e à apropriação do conhecimento por todos os estudantes, estabelecendo o que Mendes (2023) chama de uma cultura inclusiva e colaborativa nos ambientes educacionais.

A literatura hoje evidencia que as práticas colaborativas e as práticas inovadoras no contexto da classe comum nas escolas regulares estão relacionadas diretamente com a perspectiva inclusiva. Mendes (2023, p. 17) enfatiza que estas práticas, denominadas inovadoras,

[...] propõem um novo paradigma para o campo de Educação Especial, que é de mudar o foco de intervenções especializadas, pensadas como sendo exclusivas para os/as alunos/as do público da Educação Especial, centradas neles/as e a serem desenvolvidas em ambientes extraclasse como uma sala de recursos, classes e escolas especiais; em direção a abordagens universalistas, pensadas para melhorar o ensino para todos/as os/as alunos/as, indistintamente, e obrigatoriamente no contexto da classe comum.

É neste viés que apresentamos, a seguir, o Planejamento Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a fim de aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos docentes nas classes comuns, visando ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, por meio de um planejamento baseado nos princípios do DUA e que seja pensado e construído com ações colaborativas, construindo com esse processo ambientes educacionais mais inclusivos.

2.2 PLANEJAMENTO COLABORATIVO: UMA PERSPECTIVA DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na busca por superar modelos tradicionais de ensino que evidenciam práticas excludentes ao longo do tempo, novas perspectivas surgem no sentido de organizar contextos para uma escola inclusiva. Essa organização requer ações práticas capazes de atender às diferenças individuais, oferecendo situações ricas de aprendizagem (Bruno, 2000), prevendo ainda que é essencial planejar o ensino a ser ministrado na classe comum, de modo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Assim, a ação docente, na perspectiva da educação inclusiva, caracteriza-se como um desafio diário na contemporaneidade, pois o ato de ensinar, contemplando as diferenças existentes em sala de aula, não é tarefa simples e fácil de realizar, exigindo dos professores conhecimentos sobre o currículo, as melhores estratégias e práticas a serem utilizadas, assim como maiores informações sobre o aluno e suas reais necessidades (Gonçalves, 2006).

Nessa direção, enfatizamos que desenvolver práticas pedagógicas que considerem as diferenças de aprendizagem de todos os estudantes, dialogando com a perspectiva inclusiva, é um processo complexo, que exige mudanças significativas no contexto educacional, pois “deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar [...] (Oliveira; Leite, 2007, p. 197), “seja quanto ao tempo, espaços, concepções de ensino, de aprendizagem ou de currículo” (Braun; Marin, 2016, p. 198).

E para que isso se efetive na prática, não há uma receita a ser seguida que contemple o ensino de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018), mas pesquisas

têm indicado que esses desafios são enfrentados com mais êxito por professores que compartilham contextos colaborativos, construindo no ambiente escolar o que alguns autores, como Carrilho (2011), Damiani (2008) e Rabelo (2012) chamam de cultura colaborativa, no sentido de oportunizar momentos de reflexões e interações entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização de todos os estudantes.

A edificação de um ambiente colaborativo escolar tem se mostrado como importante suporte e apoio as complexidades que envolvem a construção de um ambiente escolar efetivamente inclusivo, que congrega uma série de demandas, dentre elas a existência de um bom ensino a todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Tais demandas mostram-se mais bem dirimidas quando pensadas em conjunto e em contexto de mútuo auxílio (Stopa *et al.*, 2022, p. 12).

Conforme Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 68), “um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar é o trabalho em conjunto” entre os professores envolvidos no processo de escolarização de estudantes público da Educação Especial. Ampliando o conceito de educação especial para a perspectiva inclusiva⁷, a colaboração vem sendo considerada como “a solução para a efetiva oferta de educação para todos/as” (Mendes, 2023, p. 43), no contexto da classe comum nas escolas regulares.

Buscando compreender como se efetiva essas práticas de colaboração, iremos discorrer sobre alguns conceitos fundamentais que contribuem para esse entendimento, conceituando brevemente ensino colaborativo e trabalho colaborativo e enaltecendo a importância do planejamento colaborativo, a fim de significar o valor destas práticas para um ambiente educacional inclusivo.

Consoante Mendes (2023, p. 49-50), o Ensino Colaborativo

[...] configura-se como um serviço de apoio, cuja estratégia pedagógica e a gestão da sala de aula são orientadas pelo trabalho conjunto entre dois/duas professores/as, do ensino especial e do ensino comum. Um serviço pautado na ideia de atendimento na sala de aula, e que, em consequência dessas diferenças, visa minimizar as barreiras que emergem e que dificultam o acesso ao currículo pelos/as estudantes.

⁷ Ampliamos a discussão da importância deste trabalho em conjunto muitas vezes direcionado para o contexto dos estudantes público da educação especial para a implementação na educação inclusiva direcionada a todos os estudantes da escola que, por algum motivo, necessitem de apoios diferenciados no contexto da classe comum em escolas regulares.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), no Ensino Colaborativo esses professores do ensino comum e do ensino especializado compartilham saberes e responsabilidades, planejando, instruindo e avaliando em uma sala de aula no ensino comum, com estudantes heterogêneos. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 67) justificam que este modelo de ensino surgiu para responder, justamente, essas demandas relacionadas à inclusão escolar, “pois uma vez que o aluno é inserido numa classe comum, todos os recursos do qual precisa devem ir para a sala de aula junto a ele, incluindo o professor especializado”.

A partir das definições apontadas, entendemos o ensino colaborativo como uma atividade articulada entre docentes do ensino comum e da educação especial, atuando e dividindo responsabilidades colaborativamente no contexto da sala comum.

Assim, esse serviço de apoio potencializa a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino comum e prioriza um Trabalho Colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização de estudantes público da Educação Especial, porém Mendes (2023) ressalta ainda que não exclusivamente para esses alunos, contemplando a sala de modo geral.

Segundo Capellini e Zerbato (2019), no Brasil o Ensino Colaborativo não está garantido nas normativas, o que temos, para Braun e Marin (2016), são indicativos nestas normativas sobre a ideia de colaboração entre os docentes da educação especial e ensino comum. Oliveira (2022, p. 115) destaca ainda que em documentos oficiais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), há competências relacionadas ao “trabalho do professor responsável sobre esse serviço, que é o estabelecimento de articulação com os professores de classe comum, para viabilizar, ao máximo, o desenvolvimento de atividades para a participação dos estudantes na escola”.

No artigo 8º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, diz que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; [...] (Brasil, 2001).

O Parecer n. 17/01 destas mesmas diretrizes diz que “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (Brasil, 2001, p. 7).

Afirmamos que estas normativas mencionam sobre a importância da colaboração nos espaços educacionais, estabelecendo que a responsabilidade pela aprendizagem não é individual e sim coletiva, assim todos têm responsabilidades e devem trabalhar colaborativamente para o sucesso escolar de todos os estudantes.

Para Capellini e Zerbato (2019, p. 43), “não existe um modelo único para organização do ensino” para o trabalho colaborativo, porém Friend e Cook (1993 *apud* Mendes, 2023) sinalizam como princípio orientador o voluntarismo como condição indispensável para o desenvolvimento dessa habilidade, pois não é possível obrigar nenhum profissional a estabelecer essa parceria, exigindo assim “formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 47).

Convém neste contexto pontuar que,

De maneira simples, o trabalho colaborativo é constituído de estratégias pedagógicas em que os professores especialistas da área de educação especial (ou que atuam no AEE) e os professores da sala comum planejem juntos procedimentos mínimos para o atendimento das necessidades dos estudantes do público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, promovam sua participação nas atividades do dia a dia da escola (Oliveira, 2022, p. 116).

Nessa linha de pensamento sinalizamos que o trabalho colaborativo valoriza os momentos de trocas de experiências entre os docentes e permite a organização de estratégias pedagógicas por intermédio da articulação de saberes entre os profissionais da instituição, desconstruindo a visão individualista, de professor solitário que não permite ou torna mais difícil o processo de educação inclusiva. Nesse movimento de articulação de saberes, tanto o professor do ensino comum quanto o professor especialista contribuem no processo de escolarização,

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Braun; Marin, 2013, p. 53).

Damiani (2008), ao discutir sobre o trabalho colaborativo na escola, enfatiza que, ao dialogar e compartilhar decisões, os envolvidos nesse processo enriquecem o modo de pensar, agir e também na forma de lidar com os problemas, criando possibilidades de sucesso à prática pedagógica. Capellini e Zerbato (2019) e Mendes (2023) destacam ainda que para a concretização deste trabalho colaborativo são necessários alguns fatores importantes, como tempo para planejamento em prol de um objetivo comum, que é contribuir para a aprendizagem e o acesso ao currículo por todos os alunos da turma, qualificando a prática pedagógica docente e contextos educacionais mais inclusivos.

O trabalho colaborativo ocorre de modo efetivo, quando os professores estabelecem uma parceria para desenvolver um planejamento que direcione para práticas pedagógicas inclusivas de forma colaborativa, aliando os saberes entre Educação Especial e o ensino comum para pensar possibilidades que favoreçam uma educação com perspectiva inclusiva.

Segundo Gandin (2013), o planejamento como prática educativa assume a função de orientar a ação pedagógica de forma intencional e reflexiva, em um processo dinâmico e contínuo de reflexão e ação. Desse modo, planejar é refletir sobre a ação e, nesse sentido, o planejamento docente caracteriza-se como um momento de reflexão da ação, contemplando os seguintes aspectos: o que, para que e como ensinar, isto é, o conteúdo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação, organizando de modo articulado ao processo de ensino e aprendizagem os conteúdos para todos os alunos (Libâneo, 2012).

O cenário desafiador de ensinar de modo a garantir o que as políticas de inclusão escolar vigentes em nosso país asseguram, é constituído por grandes desafios (Zerbato, 2014), e planejar de forma solitária somente acentua o que Damiani (2008) denomina de estados de ansiedade e esgotamento profissional, carência de apoio e a adoção de práticas tradicionais de ensino, que, na maioria das vezes, não dá conta de atender o processo de ensino e aprendizagem que contemple as diferentes formas de aprender de estudantes presentes no contexto da classe comum em escolas regulares atualmente.

Diante desse contexto, o planejamento colaborativo atua como importante instrumento para enriquecer práticas e estratégias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, quando profissionais “se unem para compartilhar

conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 43) .

Considerando os inúmeros desafios enfrentados pelos professores no cotidiano educacional para o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino que contemple as especificidades de aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum, Cristóvão e Castro (2013, p. 164) ressaltam que

Professores que participam de grupos colaborativos e que desenvolvem posturas colaborativas e investigativas frente à própria prática produzem e compartilham saberes com seus pares, ampliando, colaborativamente, seu rol de táticas para lidar com tais desafios.

Consideramos essa forma de planejar fundamental para construir conhecimento e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promovendo qualidade no processo de ensino e aprendizagem. São durante esses momentos de planejamento colaborativo que os professores poderão desenvolver e ampliar habilidades colaborativas para produzir e compartilhar saberes para trabalhar na e para a perspectiva inclusiva.

Enaltecemos a coletividade entre os docentes, ao considerar que “não é possível um único profissional dar conta de saber sobre todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 34), e as ações colaborativas permitem 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, 2018, p. 152).

Reafirmamos nesse contexto a importância da articulação dos saberes entre os profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização dos estudantes por intermédio das oportunidades de trocas que permitem aos professores “[...] aprender uns com os outros numa partilha de saberes” (Carrilho, 2011, p. 37).

Entretanto, pontuamos também alguns desafios, “sendo a maioria deles relacionados a mudanças de posturas e crenças” (Mendes, 2023, p. 51), que se evidenciam no contexto escolar, ao planejar de modo colaborativo, como: resistência de alguns professores, pois, “de maneira geral, os profissionais enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias e desenvolver práticas de forma colaborativa” (Glat; Pletsch, 2012, p. 140), falta de recursos e tempo para planejar ações conjuntas (Carrilho,

2011), formação docente inicial, continuada e em serviço para atuar na perspectiva inclusiva no ensino comum, pois “professores iniciantes relatam não ter formação suficiente para trabalhar com esses estudantes e professores já atuantes reclamam da falta de cursos de formação para atualização de seus conhecimentos” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 60). Da mesma forma, Roldão (2007) discorre a respeito da importância também de momentos de estudos individuais de modo a contemplar reflexões das práticas.

Nesse sentido de organização para o trabalho em colaboração, as equipes gestoras assumem papel de articuladores(as), responsáveis por disseminar e planejar como ocorrerá o trabalho e o planejamento colaborativo no contexto educacional, no sentido de apoiar, gerenciar recursos humanos e materiais, promover formações em serviços, definir horários para o planejamento em comum e auxiliar na superação de obstáculos (Mendes, 2023; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Oliveira, 2022).

Evidenciamos, desse modo, que a gestão escolar deve estar em constante movimento em busca de criar oportunidades e condições de trabalho que fomentem o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que permitam que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem, dialogando com os princípios da educação inclusiva.

A real efetivação da perspectiva de educação inclusiva é muito almejada no ambiente escolar, embora a proposta de práticas colaborativas se apresente como alternativa potente na construção desse processo, outro ponto fundamental é a formação de professores, “[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola [...]” (Zerbato, 2018, p. 43).

Nesse contexto, a formação de professores é um dos pilares para a educação inclusiva (Omote, 2003), no sentido de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que oportunizem o acesso à aprendizagem dos estudantes e uma aproximação entre os profissionais da educação.

Se as questões relacionadas à formação permanente (continuada ou em serviço) estão sendo consideradas pela escola, será mais fácil pensar em estratégias de efetivação desse trabalho colaborativo por meio de ações que contribuam para essa formação. Sem dúvida as ações coletivas tornam-se mais fortes para qualquer tipo de trabalho e são capazes de estabelecer relações de corresponsabilidades pela condução do que for necessário

(Oliveira, 2022, p. 117).

Diante do exposto, destacamos que é necessário “que os atores envolvidos no processo educativo compreendam o papel de cada um, desenvolvam as habilidades necessárias para o trabalho em conjunto e, a longo e médio prazo, construam uma cultura colaborativa na escola” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40).

Com base nesses apontamentos entendemos que uma educação inclusiva significa uma transformação radical na organização e cultura escolar (Glat; Pletsch, 2012), harmonizando uma perspectiva pedagógica que tem como princípio básico, sempre que possível, a colaboração entre os pares, a formação de professores, acolhimento e a valorização das diferenças, oferecendo condições de participação e aprendizagem a todos, “sendo o estudante o mais favorecido neste processo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 67).

Ao defender uma educação que atenda à demanda de todos os estudantes, é essencial conhecer, aprender e aperfeiçoar conhecimentos sobre novas abordagens de apoio à educação inclusiva. A partir dessa perspectiva, apresentamos a seguir as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem, integradas a um Planejamento Colaborativo que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aprimoram o ensino para todos.

2.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIA PARA UM PLANEJAMENTO COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E UNIVERSAIS

Frente ao desafio da política vigente do nosso país relacionada à inclusão escolar e com a perspectiva de educação inclusiva que busca assegurar o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, apresentamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem que considera as diferenças existentes e busca melhorar o ensino e aprendizagem, qualificando o ensino no contexto da classe comum nas escolas regulares.

Assim, o DUA incide no desenvolvimento de práticas pedagógicas universais de ensino, buscando assegurar o direito de acesso ao currículo e ao conhecimento ao remover barreiras que impedem ou dificultam o acesso à aprendizagem (Böck;

Gesser; Nuernberg, 2020).

Com a especificação de “universal” até no nome, o DUA, como abordagem teórico-metodológica, visa garantir um lugar comum a muitas pessoas, ou seja, visa o acesso ao currículo para todos/as, mesmo que de maneiras variadas, pois sua prática considera a heterogeneidade da sala de aula nos seus modos diversificados de aprender, valorizando a maneira como os/as estudantes expressam seus conhecimentos e a melhor forma para estarem envolvidos e motivados no aprendizado (Mendes, 2023, p. 102).

Esses conceitos relacionados ao DUA “estão diretamente ligados à perspectiva de educação inclusiva” (Oliveira, 2022, p. 101), pois ao considerar a heterogeneidade presente nos contextos educacionais, reconhecendo e valorizando as diferenças existentes em sala de aula, estamos promovendo espaços mais inclusivos e ricos em aprendizagens.

O ponto de partida do surgimento do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme os estudos de Böck, Gesser e Nuernberg (2020), está entrelaçado no modelo do Desenho Universal (DU) que tem suas origens com Ronald Mace, da *North Carolina State University* (NCSU), na década de 1980 e se caracteriza como sendo um “conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam à concepção de espaços, produtos e serviços utilizáveis com eficácia, segurança e conforto pelo maior número de pessoas possível, independente das capacidades” (Correia; Correia, 2005, p. 29), conceitos estes advindos da arquitetura e que buscavam a acessibilidade⁸ arquitetônica e de produtos.

Um exemplo que esclarece a compreensão de tal conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física ou dificuldade de locomoção, quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se em um ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas (Zerbato, 2018, p. 55).

Fundamentado ao conceito de Desenho Universal (DU) e acessibilidade na

⁸ Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 16).

década de 1990, os estudiosos da educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon, unem-se a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos, do Centro de Tecnologia Especial Aplicada⁹ (CAST), onde começaram a pesquisar, desenvolver e articular os princípios e práticas do chamado Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pensando a eliminação de barreiras¹⁰ e a acessibilidade direcionada ao processo de ensino e aprendizagem (CAST, 2018).

Portanto, o DUA foi inspirado no Desenho Universal da arquitetura derivado de uma mudança de foco direcionado à área educacional, uma proposta que busca melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todos os estudantes com base em estudos da neurociência que buscam compreender como os humanos aprendem (CAST, 2018).

Essa abordagem consiste em um marco nas discussões relacionadas a um currículo escolar inclusivo e corresponde a uma série de princípios e estratégias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que procura remover possíveis barreiras que impedem ou dificultam o acesso a ele (Heredero, 2019; Nunes; Madureira, 2015).

Considerando que as escolas precisam estar acessíveis para atender os diferentes estilos de aprendizagens dos estudantes,

[...] o conceito do termo acessibilidade relacionado a um local/espço foi redimensionado para o processo de ensino, em que haja acesso à aprendizagem. Tal concepção assume que, mais do que intenções, são necessárias práticas inclusivas que efetivem os princípios de um ensino para assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como, satisfaça as necessidades educacionais dos alunos (Prais, 2020, p. 36).

Desse modo, o DUA relaciona-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas universais de ensino que permitem o acesso ao currículo escolar, ocorrendo a participação e o sucesso acadêmico de estudantes com e sem

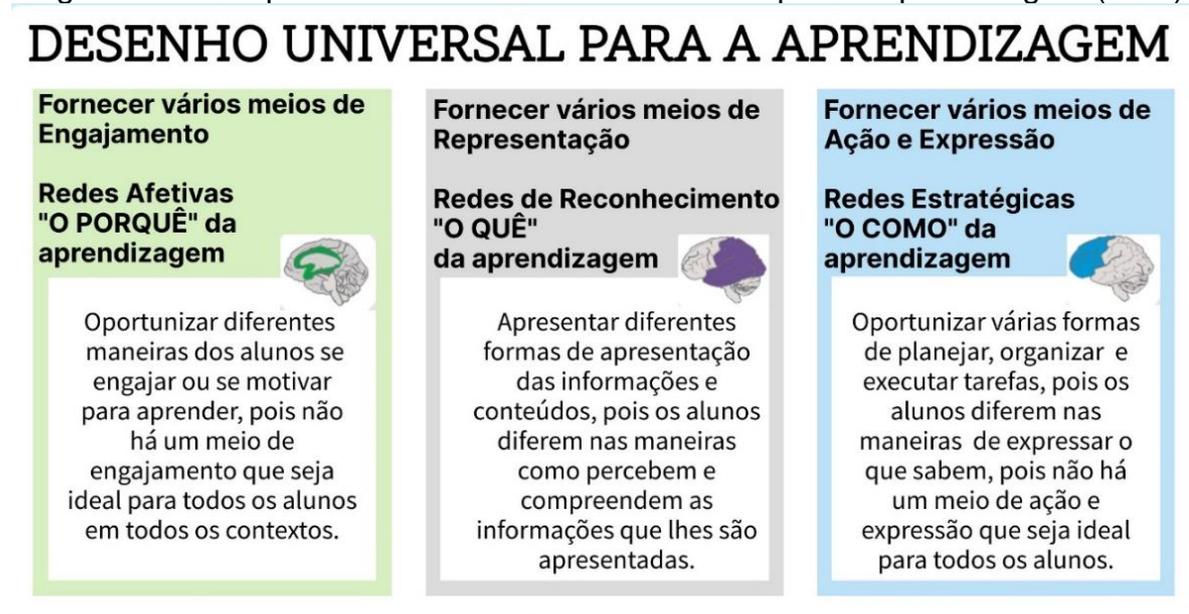
⁹ No original *Center for Applied Special Technology* (CAST), o CAST foi fundado em 1984 é uma organização de pesquisa e desenvolvimento educacional sem fins lucrativos, que criou a estrutura do *Universal Design for Learning*, agora usado em todo o mundo para tornar o aprendizado mais inclusivo. O elenco de personagens inclui mais de 50 funcionários talentosos, incluindo educadores de classe mundial, cientistas de aprendizagem, designers instrucionais, especialistas em alfabetização, analistas de políticas, UX e designers gráficos, engenheiros de *software* e uma equipe administrativa e executiva de primeira linha (CAST, 2024).

¹⁰ Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, a circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

deficiência. Destacamos que práticas pedagógicas universais “são aquelas que proporcionam apoios e desafios flexíveis que veiculam ambientes de aprendizagem com acessibilização, ou seja ambientes livre de barreiras” (Mendes, 2023, p. 112). Assim, ao modificar as práticas de modo a permitir essa acessibilização¹¹, “o currículo em ação irá de encontro às diferenças e necessidades de todos os estudantes, os obstáculos pedagógicos serão removidos para que haja acessibilidade curricular” (Marin; Braun, 2020, p. 14), possibilitando uma universalização do acesso à aprendizagem que beneficiará a todos os estudantes.

Nessa perspectiva e buscando que um maior número de estudantes aprendam, os pesquisadores do CAST estabeleceram três princípios fundamentados em pesquisas científicas. Esses princípios estão representados na Figura 2, seguido de seus objetivos como um suporte para guiar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Figura 2 – Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)



Fonte: a autora, adaptado do CAST (2018)

A imagem esquematiza a abordagem do DUA, onde a ideia básica é que, para ensinar ou aprender, três áreas do cérebro precisam ser ativadas, pois a partir da ativação dessas áreas será assegurada a efetiva aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014), sendo: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas.

¹¹ Acessibilização é um substantivo e indica o ato ou efeito de tornar acessível (Mendes, 2023, p. 11).

[...] a rede afetiva está ligada à motivação para a aprendizagem, aos sentidos que o estudante atribui para o ato de aprender. A rede de reconhecimento refere-se ao “o quê” da aprendizagem e está ligada ao princípio da representação da informação/conteúdo. E a rede estratégica relaciona-se à forma como se aprende e processa a informação (Cenci; Bastos, 2022, p. 16).

Acompanhados a estas redes neurais, três princípios fundamentais orientam o DUA: I – fornecer múltiplos meios de engajamento; II – fornecer múltiplos meios de representação; e III – fornecer múltiplos meios de ação e expressão (CAST, 2018).

O princípio dos múltiplos meios de engajamento do DUA envolve as redes afetivas “o porquê” da aprendizagem e objetiva proporcionar engajamento e motivação para que os alunos aprendam; o afeto é um ponto de grande relevância nesse processo, de modo a compreender que os alunos se envolvem e se automotivam de maneiras diferentes para aprender. Há uma variedade de fatores que podem influenciar essa motivação individual, incluindo: neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade, conhecimento prévio, etc. Tem alunos que se engajam e se motivam com a espontaneidade e a novidade, enquanto outros se afastam ou se assustam, preferindo uma rotina mais organizada. Alguns alunos podem gostar de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com seus colegas, em grupos. Nesse contexto, oferecer várias opções de engajamento é essencial para o processo de aprendizagem (CAST, 2018).

O princípio dos múltiplos meios de representação do DUA envolve as redes de reconhecimentos “o quê” da aprendizagem, tem como objetivo fornecer opções de apresentação e representação de um conteúdo, pois os alunos diferem nas maneiras como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas, exigindo diferentes maneiras de abordar o conteúdo a fim de contemplar por exemplo aqueles estudantes com deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem, linguagem ou diferenças culturais. Outros podem simplesmente compreender as informações de forma mais rápida ou eficiente por meios visuais ou auditivos, em vez de texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência da aprendizagem ocorrem quando múltiplas representações são usadas, porque elas permitem que os alunos façam conexões dentro, bem como entre os conceitos. Em suma, não há um meio de representação que seja ideal para todos os alunos, por isso fornecer opções para representação é essencial (CAST, 2018).

O princípio dos múltiplos meios de ação e expressão do DUA envolve as redes estratégicas “o como” da aprendizagem e tem como objetivo prover opções diversificadas para o aluno se orientar no ambiente de aprendizagem e expressar o que sabe. Por exemplo, indivíduos com deficiências significativas de movimento (por exemplo, paralisia cerebral), aqueles que lutam com habilidades estratégicas e organizacionais (distúrbios da função executiva), aqueles que têm barreiras linguísticas e assim por diante expressam a aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de se expressar bem em texto escrito, mas não na fala, e vice-versa. Também deve ser reconhecido que ação e expressão exigem muita estratégia, prática e organização, e esta é outra área em que os alunos podem diferir. Na realidade, não há um meio de ação e expressão que seja ideal para todos os alunos, por isso, fornecer opções para ação e expressão é essencial (CAST, 2018).

A partir destes três princípios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes formas de engajar e motivar os estudantes, apresentar os conteúdos e expressar a aprendizagem, é possível ampliar o direito de aprender a um maior número de estudantes, orientando o processo educacional na escola, articulando: acessibilidade, currículo acessível e as diferenças (Oliveira, 2022).

[...] podemos dizer que quando tentamos contemplar os princípios do DUA estamos valorizando perfis diferentes de estudantes, pois há diferentes formas de aprender e diferentes formas de entrada e processamento cognitivo de uma informação. Isso tem a ver com experiências de vida distintas, desde o nascimento. Estamos, também, valorizando as habilidades dos estudantes, quando permitimos que eles expliquem ou apresentem o que aprenderam de maneiras distintas. Alguns têm mais habilidade com a escrita, outros com a fala e outros com linguagens distintas, tais como as artísticas. E, com isso, também estamos trabalhando com a motivação deles, já que permitimos múltiplas formas de engajamento nesse processo de aprender (Oliveira, 2022, p. 104-105).

Podemos afirmar que a partir destas três grandes redes de aprendizagem (afetiva, reconhecimento e estratégica), as quais compõem os três princípios (engajamento, representação, ação e expressão), o CAST criou a estrutura do DUA relacionando nove “diretrizes” seguidas de “considerações” que auxiliam no desenvolvimento de práticas educacionais, que ajudam a “tornar a aprendizagem inclusiva e transformadora para todos” (CAST, 2024).

A partir destas colocações apresentamos na Figura 3 as Diretrizes¹² do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Figura 3 – Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

	Fornecer vários meios de Engajamento	Fornecer vários meios de Representação	Fornecer vários meios de Ação e Expressão
Acesso	Interesses e identidades acolhedoras (7) <ul style="list-style-type: none"> Otimizar a escolha e a autonomia (7.1) Otimizar relevância, valor e autenticidade (7.2) Cultivar a alegria e a brincadeira (7.3) Minimizar preconceitos, ameaças e distrações (7.4) 	Percepção (1) <ul style="list-style-type: none"> Oportunidades de suporte para personalizar a exibição de informações (1.1) Oferecer múltiplas formas de perceber informações (1.2) Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de maneiras autênticas (1.2) 	Interação (4) <ul style="list-style-type: none"> Variar e respeitar métodos de pesquisa, navegação e respostas (4.1) Otimizar o acesso a materiais acessíveis, tecnologias e ferramentas de assistência e acessibilidade (4.2)
Apoiar	Esforço Sustentável e Persistência (8) <ul style="list-style-type: none"> Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos (8.1) Otimizar o desafio e o suporte (8.2) Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3) Promover pertencimento e comunidade (8.4) Oferecer feedback orientado para a ação (8.5) 	Linguagem e Símbolos (2) <ul style="list-style-type: none"> Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem (2.1) Suporte a decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.2) Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3) Minimizar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos (2.4) Ilustrar por meio de diversas mídias (2.5) 	Expressão e Comunicação (5) <ul style="list-style-type: none"> Usar várias mídias para comunicação (5.1) Usar várias ferramentas para construção, composição e criatividade (5.2) Desenvolver fluência com suporte graduado para prática e desempenho (5.3) Minimizar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação (5.4)
Função Executiva	Capacidade Emocional (9) <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expectativas, crenças e motivações (9.1) Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros (9.2) Promover a reflexão individual e coletiva (9.3) Cultivar a empatia e as práticas restaurativas (9.4) 	Construindo Conhecimento (3) <ul style="list-style-type: none"> Conectar o conhecimento prévio ao nosso aprendizado (3.1) Destacar e explorar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos (3.2) Cultivar múltiplas formas de conhecer e dar sentido (3.3) Maximizar a transferência e a generalização (3.4) 	Desenvolvimento de Estratégia (6) <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer metas significativas (6.1) Antecipar e planejar os desafios (6.2) Organizar informações e recursos (6.3) Melhorar a capacidade de monitoração do progresso (6.4) Desafiar práticas de exclusão (6.5)

Fonte: a autora, adaptado do CAST (2024) versão 3.0.

David Rose, cofundador do CAST, destaca que esta estrutura geral compõe as diretrizes do DUA e estão organizadas em linhas e colunas.

¹² As Diretrizes UDL são uma ferramenta viva e dinâmica que é continuamente atualizada com base em novas pesquisas e feedback de profissionais. A atualização mais recente aconteceu em 30 de julho de 2024 (Diretrizes 3.0) e responde a um forte apelo tanto de profissionais quanto de pesquisadores para abordar barreiras críticas enraizadas em preconceitos e sistemas de exclusão. Essa nova atualização visa responder a esse chamado e trabalhar para cumprir a promessa das Diretrizes como uma ferramenta para orientar o design de ambientes de aprendizagem que honrem e valorizam mais plenamente cada estudante. As Diretrizes UDL 3.0 são disponibilizadas gratuitamente e linkadas as considerações no *site*: udlguidelines.cast.org (CAST, 2024).

As colunas estão organizadas conforme três princípios (engajamento, representação e ação e expressão), cada princípio conta com três diretrizes com considerações que fornecem sugestões mais detalhadas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades e aprendizagens significativas e desafiadoras (CAST, 2024), contemplando assim uma perspectiva inclusiva de educação.

As linhas baseiam-se nas diretrizes com “focos” que precisam estar presentes na hora do planejamento docente: acesso, apoio e função executiva que levam a um objetivo maior do DUA, que é desenvolver estudantes motivados, bem informados e estratégicos, universalizando, portanto, a aprendizagem (CAST, 2024).

As diretrizes do DUA, não servem como um receituário ou ainda como molde para uma prática educacional, mas surgem como um conjunto de estratégias que ao serem incorporadas nos contextos educacionais podem minimizar ou eliminar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes, possibilitando, assim, a maximização das oportunidades de aprendizagem (Rao; Ok; Bryant, 2014; Cha; Ahn, 2014 *apud* Böck, 2019, p. 39).

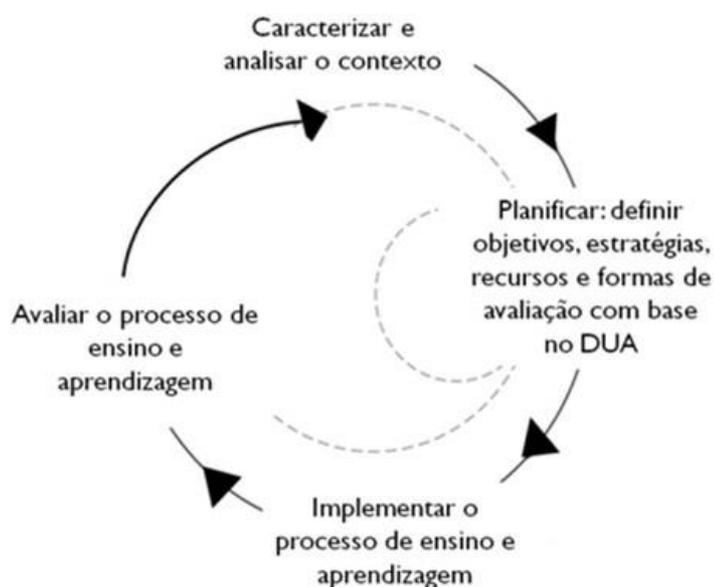
Depreendemos que as diretrizes do DUA trazem estratégias e pistas para identificação e remoção das barreiras que impedem ou dificultam o acesso ao currículo comum, contribuindo para um planejamento docente que seja inclusivo desde o início, pensando em práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade presente nas salas de aula com um ensino voltado para todos.

Nesse sentido, a demanda dos professores na elaboração de atividades que atendam às necessidades de aprendizagem de seus alunos amplia uma função que antes era meramente burocrática, transformando-a em uma ação e reflexão sobre a prática pedagógica durante o planejamento das aulas (Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

Considerando, conforme Gandin (2013), que o planejamento assume a função de orientar a ação pedagógica de forma intencional e reflexiva, para iniciar a construção do planejamento com foco em um plano de aula inclusivo e acessível a todos os estudantes, deve-se considerar que “[...] o planejamento de aulas acessíveis a todos alunos implica que, na definição dos diversos componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA” (Nunes; Madureira, 2015, p. 138).

Assim, ao planejar, na perspectiva do DUA, a elaboração do planejamento deve ser guiada pela necessidade de atender às diferenças, tornando o ensino inclusivo e acessível (se não a todos) ao maior número possível de estudantes. A Figura a seguir apresenta a elaboração de um planejamento que busca um ensino direcionado a todos os estudantes na perspectiva do DUA.

Figura 4 – Processo de planejamento das aulas em uma perspectiva inclusiva



Fonte: Meo (2008), adaptado por Nunes e Madureira (2015).

Prais e Vitaliano (2018, p. 61) consideram que para planejar na perspectiva do DUA, “o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem) para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades”.

Com essas mudanças na forma de ensinar com foco em uma educação para todos os estudantes, é possível promover um processo de ensino e aprendizagem mais acessível, abandonando a ideia de um planejamento padrão, ao permitir múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ação e expressão.

Muitos desafios emergem da implantação do UDL¹³ no ambiente educacional e apesar de uma possível resistência inicial, os ganhos obtidos podem ser visualizados a curto prazo. Toda a ação provocada pela implantação do UDL faz com que o docente repense cada conteúdo e reflita sobre alternativas diversificadas para além da escrita, assim como, nas estratégias de ensino e nas formas de avaliação (Sondermann; Albernaz; Baldo, 2013, p. 307).

¹³ *Universal Design for Learning (UDL)*, tradução em Português: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Visando à construção desse planejamento inclusivo, utilizando os princípios do DUA no plano de aula, conforme denominado por Nunes e Madureira (2015) como processo de planificação, é importante “promover a colaboração entre docentes do ensino regular e da educação especial de modo a disponibilizarem respostas educativas para todos os alunos nas salas de aula” (Nunes; Madureira, 2015, p. 136), onde mediante práticas colaborativas é possível qualificar as práticas pedagógicas no ensino na classe comum com estratégias que contemplem uma Educação Inclusiva, pois estudos de Böck (2019), Braun (2012) e Pletsch (2014) apontam que alunos com deficiência, ao estarem matriculados no ensino comum, encontram barreiras relacionadas à aprendizagem, sobretudo pela falta de acesso ao currículo, que muitas vezes é minimizado com atividades descontextualizadas do restante da turma, evidenciando um “caráter discriminatório e excludente em sala de aula” (Heredero; Prais; Vitaliano, 2022, p. 29).

Para Heredero (2020), o currículo deve ser planejado desde o início, de modo a proporcionar para todos os estudantes oportunidades de avançar no seu processo de aprendizagem. Assim se caracteriza o grande desafio, de acordo com Böck (2019), de vencer as limitações impostas por currículos que contemplem uma única forma de ser estudante, o que Heredero (2020, p. 735) denomina de “currículo tamanho único para todos”. A proposta, segundo um termo usado por Michel Young (*apud* Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 271), é “[...] é oferecer um conhecimento ‘poderoso’ para todos [...] diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender as especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos [...]”.

A educação subsidiada por essa perspectiva tem como pressuposto básico uma educação para todos e a compreensão da necessidade de ressignificar o modo como se desenvolvem as práticas pedagógicas, de modo que proporcione o acesso ao conhecimento, garantindo um ensino que atenda às diferenças dos estudantes presentes em sala de aula, assim é necessário, de acordo com Oliveira (2018), transformar as práticas e os planejamentos, reconstruindo-os para uma perspectiva educacional inclusiva.

É nesse ponto que a abordagem do DUA vem sendo referenciada para um ensino inclusivo, por meio de um planejamento docente que, partindo da remoção de barreiras, busca um ensino organizado a partir da flexibilidade e da acessibilidade curricular para uma educação inclusiva (Meyer; Rose; Gordon, 2014), desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas e universais de ensino que satisfaçam às

necessidades de aprendizagem dos estudantes, garantindo um contexto educacional acolhedor e diversificado a todos.

Pontuamos que o processo de implementação do DUA “avança para que haja mudanças no planejamento da aula com um sistema de apoio e desafios adequados aos modos diferentes de aprendizagem de cada estudante” (Mendes, 2023, p. 117) e isso exige o envolvimento de toda equipe escolar, sendo necessário “ofertar momentos de planejamento em conjunto para proporcionar a troca e compartilhamento de experiências práticas” (Mendes, 2023, p. 117).

Dessa forma, um planejamento realizado com base na abordagem do DUA e de modo colaborativo pode estimular o desenvolvimento do que defendemos nesta pesquisa, ou seja, práticas pedagógicas mais inclusivas nos sistemas educacionais, com ações que promovam acesso à aprendizagem de todos.

2.3.1 O que mostram as Pesquisas sobre o DUA, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas no Brasil

Sendo o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Planejamento Colaborativo abordagens que estão alinhadas diretamente à perspectiva inclusiva e que dialogam e se complementam para pensar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas por meio do compartilhamento de saberes entre o campo da educação especial e o ensino comum, apresentamos algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional, a fim de reunir, sintetizar e compreender os caminhos já percorridos por outros pesquisadores mediante uma revisão da literatura. Destacamos que é importante que o pesquisador-autor tenha informações sobre as pesquisas científicas realizadas referentes a determinado tema, para que este estudo tenha relevância e seja uma temática ainda pouca, ou não pesquisada (Brizola; Fantin, 2016).

Ao selecionar os trabalhos, buscamos priorizar por pesquisas recentes e que estivessem em consonância com o objeto do presente estudo, estabelecendo assim relações de diálogo entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Planejamento Colaborativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional.

Para tanto, realizamos a coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) em razão de seu amplo acesso e divulgação gratuita de produção científica.

Na primeira busca pelo descritor “Desenho Universal para a Aprendizagem”, em um recorte de tempo de 2020 a 2023, foram encontrados 73 resultados. Em seguida colocamos mais um descritor: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Planejamento colaborativo”. Verificou-se apenas 1 publicação, descrita no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e Dissertações Capes: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Planejamento Colaborativo”

Ano	Autoria	Título	Pós-graduação e Instituição de Ensino	Objetivo Geral
2021	SILVA, Fabricio de Lima Bezerra.	Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba	Analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula de Matemática baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Fonte: organizado pela autora, com base no dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024)

Como o objetivo geral do estudo busca analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizem um ensino e aprendizagem para todos os estudantes na perspectiva da Educação Inclusiva, em seguida realizamos a busca utilizando os descritores “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”, com o refinamento dos resultados utilizando os seguintes critérios: a) publicações realizadas entre os anos de 2020 a 2023; b) área de concentração: educação inclusiva, educação escolar e educação, diversidade e formação docente. Esta busca resultou em 4 pesquisas, sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses e Dissertações Capes: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Ano	Autoria	Título	Pós-graduação e Instituição de Ensino	Objetivo Geral
2020	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza.	Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa	Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina.	Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
2021	PEREIRA, Delma dos Santos Silva	O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas	Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade Instituição de Ensino: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.	Investigar como o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.
2022	MISKALO, Adriana Ligia	Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com deficiência intelectual	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR	Compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente.
2022	ROSALIN, Mariliz Cristiane	Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR	Compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode constituir-se em uma abordagem para a promoção de práticas que desenvolvem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes

Fonte: a autora, com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Na análise dos estudos observou-se os seguintes aspectos: objetivo geral; aportes teóricos das pesquisas e principais resultados. Apoiados nesses critérios apresentamos as principais considerações procedentes dos resultados de cada trabalho.

Destacamos que a dissertação de Silva (2021), intitulada *Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem*, foi a única pesquisa que abordou o DUA em consonância ao Planejamento Colaborativo, enfatizando a importância da articulação do trabalho pedagógico entre professores do ensino regular e especializado para a efetivação de uma educação inclusiva a todos os estudantes, o que comprova a necessidade e relevância para pesquisas relacionadas a esta temática.

Destacamos que o estudo buscou analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula de Matemática baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O aporte teórico fundamenta-se no trabalho colaborativo e nos princípios e diretrizes do DUA como perspectivas promissoras para a construção de planos de aulas mais acessíveis e, de acordo com o autor, os resultados apontaram que um planejamento colaborativo com base no DUA potencializou práticas efetivas e inclusivas (Silva, 2021).

Prais (2020), em sua tese *Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa*, buscou analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado com as professoras de uma escola, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O trabalho foi efetivado em quatro fases: a sensibilização das docentes; o levantamento das necessidades formativas das docentes; o desenvolvimento de um programa de formação e a avaliação final. O desenvolvimento do processo de formação foi com foco no planejamento de ensino e na prática pedagógica, a partir do DUA. A pesquisa tem um diálogo teórico que aborda as seguintes temáticas: “pressupostos da educação inclusiva; princípios norteadores do Desenho Universal para a Aprendizagem; formação docente para a organização da prática pedagógica inclusiva” (Prais, 2020, p. 27).

A autora destaca “a relevância da competência e da habilidade docente em

pensar sobre seus próprios desafios de sua prática” (Prais, 2020, p. 49), enfatizando como de grande relevância a formação dos professores, destacando aquela “[...] que se realiza ‘para’, ‘com’ e ‘na escola’, tendo nela um espaço de reflexão da prática pedagógica” (Prais, 2020, p. 49-50).

Prais (2020) percebeu com seu estudo que o processo formativo proposto de forma colaborativa e pautada nos princípios do DUA favoreceu o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e permitiu o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a possibilitar o acesso aos conteúdos e à aprendizagem de todos, tornando o contexto educacional mais rico, motivador e a organização escolar mais inclusiva.

A dissertação defendida por Delma dos Santos Silva Pereira, intitulada *Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas*, tem por objetivo investigar como o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A discussão teórica envolveu o Desenho Universal para a Aprendizagem como proposta para uma educação inclusiva e a defesa da importância das práticas pedagógicas no processo de inclusão.

De acordo com Pereira (2021, p. 28):

A escola inclusiva requer mudanças organizacionais voltadas para o atendimento às diferenças, o que envolve também mudanças nas concepções e práticas de currículo, considerando que os diversos modos de aprender devem ser contemplados nas diferentes atividades curriculares.

A autora considera que o Desenho Universal para a Aprendizagem “fortalece o sistema educacional inclusivo, pois possibilita um currículo acessível, aberto e flexível, que favorece o planejamento de aulas subsidiado por três princípios orientadores, a saber: engajamento, representação e ação e expressão” (Pereira, 2021, p. 30).

Pereira (2021) reforça que o princípio do engajamento relaciona-se com as redes afetivas, referindo-se à motivação dos estudantes para a aprendizagem. O princípio da representação relaciona-se às redes de reconhecimento, às ligações cognitivas feitas a partir do conteúdo apresentado e o princípio da ação e expressão, que corresponde às redes de estratégias e envolve os variados caminhos que os estudantes utilizam para expressar o que sabem.

No que diz respeito às Práticas Pedagógicas no processo de inclusão, a autora aborda a mediação pedagógica como uma

[...] ação permanente na escolha de estratégias intencionalmente pensadas e executadas, onde o professor como mediador do processo de aprendizagem, pode selecionar metodologias que deem conta dos diversos ritmos e estilos para a garantia do direito a aprender (Pereira, 2021, p. 46).

Como parte da pesquisa do mestrado profissional, a autora apresenta o produto educacional materializado no formato de um processo formativo sobre o DUA, com um momento destinado para planejar uma aula que atenda à diversidade de estudantes da sala de aula e finaliza constatando que a “elaboração de planejamentos orientados pelos princípios do DUA contribui para a percepção dos mesmos como elementos potencializadores da construção de práticas pedagógicas inclusivas” (Pereira, 2021, p. 138).

Dando continuidade, temos a dissertação *Educação Escolar Inclusiva: Práticas pedagógicas e Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com deficiência intelectual*, de autoria de Adriana Ligia Miskalo, na qual o objetivo foi compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente.

Segundo a autora, o levantamento bibliográfico da pesquisa aborda conceitos sobre as práticas pedagógicas, conceitos e aspectos legais da inclusão, a aprendizagem dos estudantes com DI e conceitos do DUA e seus princípios na elaboração de uma prática pedagógica com vistas à educação inclusiva pautada na teoria histórico-cultural (Miskalo, 2022).

Para Miskalo (2022, p. 17), “o contexto da diversidade, em sala de aula, remete à necessidade que se tem de conhecer o potencial de aprendizagem do educando com DI, bem como os caminhos e recursos pedagógicos que possibilitam sua aprendizagem”. Nesse viés, a autora pontua a necessidade da efetiva articulação entre a equipe escolar (professor do ensino comum, professor do AEE, gestão escolar), buscando um incentivo para as práticas colaborativas.

O produto final da dissertação foi um *e-book* autoformativo para os professores, “a fim de fomentar práticas pedagógicas que contemplem as potencialidades dos estudantes com DI, fortalecendo as metodologias para a efetivação da educação inclusiva” (Miskalo, 2022, p. 79). As conclusões enfatizam que o DUA contribui no planejamento e na aplicação das aulas, ao procurar atender todos os estudantes, considerando as suas especificidades sem enaltecê-las.

dificuldades, destacando, ainda, a importância das pesquisas que abrangem a educação inclusiva.

A última dissertação foi defendida por Cristiane Mariliz Rosalin, no ano de 2022, intitulada *Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática do professor da Sala de Recursos Multifuncionais*. Em seu estudo a autora buscou compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode se constituir em uma abordagem para a promoção de práticas que desenvolvem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes.

Os aportes teóricos que nortearam o estudo discorrem acerca da formação continuada, do DUA, das metodologias ativas e das práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (Rosalin, 2022). De acordo com a autora, as práticas pedagógicas precisam acompanhar as transformações da escola tradicional, em que o professor assume a função de mediador da aprendizagem articulando a teoria à prática por meio de um trabalho colaborativo e intencional.

Para Rosalin (2022, p. 65),

Diante do atual contexto educacional, o qual demanda diferentes caminhos e recursos para ensinar, os princípios do DUA têm consolidado ações em que o estudante tem a possibilidade de construir o seu saber e o seu conhecimento. A proposta do DUA articulada ao uso das metodologias ativas fomenta a aplicabilidade de práticas pedagógicas inclusivas e supera as barreiras educacionais.

O *e-book* autoformativo foi desenvolvido como parte integrante da dissertação, propondo um material didático que possibilita a implementação de práticas pedagógicas com estudantes que frequentam o AEE, ampliando o conhecimento e a compreensão sobre os princípios do DUA (Rosalin, 2022).

As conclusões enfatizam que o DUA impulsiona a transformação das práticas pedagógicas de forma a atender a todos os estudantes, levando os professores a compreender que a inclusão escolar “consiste em assegurar que os estudantes possam ter acesso a um leque de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição educacional” (Rosalin, 2022, p. 131).

Podemos perceber que todas as pesquisas evidenciam as contribuições do DUA como suporte para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e um ensino direcionado para todos. Ressaltamos a importância das práticas de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, efetivado

por meio de um Planejamento Colaborativo como abordagem promissora para a construção e implementação dessas práticas no ensino comum nas escolas regulares, pois são nesses contextos os maiores desafios encontrados para que a inclusão escolar na perspectiva de educação inclusiva se efetive. Nota-se, nas pesquisas, um aporte teórico de grande relevância considerando a temática, porém se evidenciou a necessidade de um direcionamento voltado à aplicação prática e colaborativa nos contextos educacionais para qualificar o ensino no contexto da classe comum nas escolas regulares.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa na seguinte ordem: caracterização da pesquisa, campo e os participantes envolvidos. Discorreremos também sobre os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação do recurso educacional.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está articulada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), que busca desenvolver processo formativo profissional que permita buscar meios para efetivar uma sociedade inclusiva. O estudo está vinculado à instituição Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e a linha pesquisada corresponde às Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Partimos do pressuposto que a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 139). A realização de estudos científicos direcionados à educação inclusiva se justifica principalmente pelo aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica (Brasil, 2015) e pela necessidade de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes.

O percurso metodológico adotado foi a abordagem qualitativa, com foco no processo e seu significado, tendo como referência o ambiente para a coleta dos dados e a interpretação das informações (Prodanov; Freitas, 2013), onde os dados não visam quantificar, mas compreender as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do planejamento colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. A pesquisa qualitativa busca aprofundar-se nos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Em relação à abrangência da abordagem qualitativa, esta permite o entendimento da relação estabelecida entre os participantes, considerando pesquisador e pesquisados como parte de um mesmo processo de pesquisa (Flick,

2009), a fim de compreender as percepções, as práticas cotidianas e os conhecimentos relacionados ao estudo, com potencial para transformar o contexto (Creswell, 2014).

Partindo de uma temática pouco estudada em âmbito nacional, a pesquisa questiona como reconhecer e valorizar as diferenças de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes no contexto do ensino comum nas escolas regulares. Dessa forma, caracteriza-se este estudo qualitativo como exploratório, uma vez que busca maior familiaridade com o problema da pesquisa (Gil, 2002), estabelecendo ainda um panorama para futuras produções científicas (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006).

Diante desse desafio, a pesquisa foi respaldada por uma etapa bibliográfica que a embasou teoricamente, por intermédio do conhecimento científico acerca do Desenho Universal para Aprendizagem e o Planejamento Colaborativo na construção de práticas pedagógicas inclusivas, com argumentos que expressem a relevância da pesquisa por meio de uma consulta significativa a livros, artigos científicos, jornais, revistas, dissertações e teses, ampliando, desse modo, o cerne temático e possibilitando novas perspectivas educacionais (Gil, 1999). Consideramos, ainda, o aporte em documentos legais que “constituem também de uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39).

A pesquisa de campo foi utilizada para verificar concepções inclusivas dos participantes, levando ao repensar da prática docente, de modo a contemplar a aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum. Seguimos com a coleta de dados por meio de questionário que objetiva “produzir conhecimento da realidade, ter uma compreensão da problemática dos grupos com os quais se irá trabalhar e ter a visão coletiva desses grupos quanto à percepção da sua própria realidade” (Corrêa; Campos; Almagro, 2018, p. 65). Partindo das questões propostas, é possível investigar sobre o problema de pesquisa, mediante o levantamento de dados, obtendo informações relevantes entre o grupo participante e buscando possíveis soluções (Gil, 1999; Prodanov; Freitas, 2013).

Sendo o campo investigado o universo de atuação profissional da pesquisadora, em razão de ser um mestrado profissional, a pesquisa é de natureza aplicada e refere-se a “[...] uma proposta de investigação educacional, capaz de articular pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas” (Toledo; Vitaliano, 2012, p. 323); “[...] está empenhada

na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (Fleury; Werlang, 2017, p. 11), partindo do campo do contexto escolar e voltando para este contexto por intermédio do recurso educacional como resposta à problemática levantada.

Nesse processo como metodologia de investigação foi utilizada a pesquisa colaborativa, possibilitando que os participantes da pesquisa refletissem sobre suas práticas, assim, pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir (Ibipiana, 2008); os professores colaboraram refletindo sobre o seu contexto de atuação e os participantes e pesquisadora se envolveram na busca de resolução de problemas identificados na realidade escolar pesquisada.

[...] o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores (Ibipiana, 2008, p. 114-115).

A concepção da pesquisa colaborativa adotada neste estudo comprometeu-se em propor soluções aos problemas evidenciados na realidade educacional, enfocando um processo de colaboração entre a pesquisadora e participantes na identificação das demandas do contexto de estudo, as quais constituíram a elaboração do recurso educacional, um *e-book* interativo autoformativo, disponibilizado aos professores da educação básica e demais interessados na temática.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Partindo deste aporte teórico-metodológico descrevemos a seguir o contexto da pesquisa, apresentando: local, participantes e os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de dados da pesquisa.

3.2.1 Campo de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de União da Vitória no estado do Paraná.

O sistema Municipal de educação de União da Vitória é composto por quinze (15) Centros Municipais de Educação Infantil e vinte e quatro (24) Escolas Municipais de Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. Apenas seis unidades escolares contam com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com professores especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SME), o número de estudantes matriculados no município gira em torno de cinco mil novecentos e e sessenta e oito (5.968), sendo atendidos nas SRM cento e cinco (105) estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva inclusiva adotada na rede municipal.

Uma peculiaridade na organização das SRM no município é que nem todas as escolas oferecem esses atendimentos, sendo os estudantes remanejados para escolas próximas, o que dificulta o Planejamento Colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes que frequentam as SRM.

O campo da pesquisa são quatro escolas públicas, que têm estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos específicos, matriculados no ensino comum e frequentam SRM em horário de contraturno.

As quatro escolas pesquisadas receberam códigos que estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Escolas pesquisadas

Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Local onde está localizada a sala em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em período matutino e vespertino.	Originária dos alunos que recebem AEE em SRM na escola A.	Originária dos alunos que recebem AEE em SRM na escola A.	Originária dos alunos que recebem AEE em SRM na escola A.

Fonte: a autora (2024).

A opção desse campo ocorreu pelo fato de a pesquisadora estar em efetivo exercício da profissão no município e na Escola A; destacamos como critério de inclusão das escolas participantes: uma escola que ofereça atendimento em SRM e ofereça Atendimento Educacional Especializado (AEE) a pelo menos três outras escolas.

Iniciamos o trabalho de campo realizando o contato primeiramente com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e, logo em seguida, com os diretores das escolas participantes, ambos de modo presencial, onde foi exposto o projeto de pesquisa e a proposta de aplicação com as escolas do município, sendo esta autorizada pelos diretores das escolas (Anexo A) e apoiada pela Semed. Mediante essa autorização e visando pela ética e integridade dos participantes envolvidos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado pelo CEP/Unespar no dia 2 de junho de 2023, de acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP n. 6.096.847 (Anexo B).

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Foram convidados para participar da pesquisa vinte e um profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do autista (TEA), altas habilidades/superdotação ou transtornos específicos. Esses profissionais foram selecionados diante do desafio de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto da classe comum nas escolas regulares. Como critério de exclusão não participaram os demais professores que não possuem estudantes frequentando a SRM, pois o foco da pesquisa está relacionado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com base no DUA e do planejamento colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum, para acolher os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Por fim, participaram da pesquisa um total de dezenove profissionais da educação, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Descrição	Quantidade de participantes
Professores do Ensino comum	10
Professores da SRM	2
Equipe diretiva e pedagógica	7
Total de participantes	19

Fonte: a autora (2024).

Não participaram uma professora do ensino comum e uma diretora que estava afastada por motivo de licença por saúde.

Esses participantes receberam códigos adotados para a identificação na pesquisa e, com tal procedimento, asseguramos o sigilo, facilitando posteriormente na apresentação e análise dos resultados.

Quadro 6 – Códigos adotados aos participantes da pesquisa

Participantes	Código
Professora 1 da SRM (período matutino)	P1SRM
Professora 2 da SRM (período vespertino)	P2SRM
Professora 1 ensino comum da Escola A	P1A
Professora 2 ensino comum da Escola A	P2A
Professora 3 ensino comum da Escola A	P3A
Diretora da Escola A	DA
Supervisora da Escola A	SA
Professora 1 ensino comum da Escola B	P1B
Professora 2 ensino comum da Escola B	P2B
Professora 3 ensino comum da Escola B	P3B
Diretora da Escola B	DB
Supervisora da Escola B	SB
Professora 1 ensino comum da Escola C	P1C
Professora 2 ensino comum da Escola C	P2C
Professora 3 ensino comum da Escola C	P3C
Supervisora da Escola C	SC
Professora 1 ensino comum da Escola D	P1D
Diretora da Escola D	DD
Supervisora da Escola D	SD

Fonte: a autora (2024).

Definidos os participantes, disponibilizamos para leitura e explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre a pesquisa, a forma de participação, os possíveis riscos e desconfortos, os benefícios e a confidencialidade dos participantes, com posterior assinatura, firmando o Consentimento Livre e Esclarecido em participar voluntariamente da pesquisa (Anexo C).

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS ADOTADOS PARA A COLETAS DE DADOS

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

- a) Etapa preliminar: procedimentos éticos e primeiros contatos – condução dos procedimentos éticos: submissão ao Comitê de Ética e autorização na Semed para realização da pesquisa;

- b) Etapa 1: Diagnóstico inicial – reunião com os diretores para a apresentação do projeto, conversas individuais e/ou em pequenos grupos para esclarecimentos e assinatura do TCLE;
- c) Etapa 2: Coleta de dados com vistas ao levantamento de dados por meio de questionários físicos, com perguntas fechadas e abertas, relacionadas à temática da pesquisa.

Foi utilizado para a coleta de dados o seguinte instrumento: questionários impressos com perguntas fechadas e abertas para que os professores, direção e coordenação pedagógica das referidas escolas respondessem com possibilidades para especificar e comentar suas respostas, se assim desejassem.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário 1: Caracterização da escola – o instrumento contempla questões relacionadas a: dados de identificação, infraestrutura, equipe escolar, dados da quantidade de alunos atendidos, modalidades de ensino e dados do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais da instituição escolar; foi respondido de forma física pelos diretores, servindo para compor dados de diagnóstico inicial das escolas participantes (Apêndice A);
- b) Questionário 2: Direção escolar: dados, formação e concepções inclusivas (Apêndice B);
- c) Questionário 3 Supervisor Pedagógico: dados, formação e concepções inclusivas (Apêndice C);
- d) Questionário 4: Professores: dados, formação e concepções inclusivas (Apêndice D).

Os questionários contemplaram questões relacionadas a: dados pessoais e profissionais, formação de professores inicial e continuada e concepções dos participantes referente à Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o retorno dos questionários, iniciamos a fase da análise dos dados organizados a partir das concepções dos participantes referentes à: Educação Inclusiva; Planejamento Colaborativo; Práticas Pedagógicas Inclusivas e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Nesse sentido, buscamos explorar e compreender as experiências e perspectivas dos participantes por meio da análise dos dados sob a abordagem qualitativa. Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, contemplando, assim, a singularidade dos participantes e a coletividade contextualizada na interpretação dos resultados obtidos.

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é um dos métodos utilizados para interpretar os dados coletados. A Análise de Conteúdo, conforme o pensamento de Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 110-111), é uma perspectiva de investigação de natureza qualitativa que tem o intuito de “[...] analisar os sentidos e os significados das comunicações, considerando tanto as condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz, a fim de melhor compreender e interpretar a realidade”.

Bardin (2016) prevê três fases fundamentais da análise de conteúdo. Visando melhor compreensão desse método, organizamos as fases na figura a seguir.

Figura 5 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: a autora, com base em Bardin (2016).

Nesse sentido, a escolha pela análise de conteúdo evidencia o rigor científico na realização da análise dos dados, a fim de que a confiabilidade da pesquisa esteja assegurada, seguindo rigorosamente as etapas de organização, categorização e o tratamento das informações levantadas durante a pesquisa.

Na primeira fase, Minayo (2001) destaca que é necessário organizar o material a ser analisado, definindo as unidades de registro e de contexto, os trechos significativos e as categorias. Por meio da leitura do material tomamos contato com sua estrutura e descobrimos as orientações para a análise e registros das mensagens. Sendo assim, inicialmente, foi realizado esse contato com os participantes da pesquisa, apresentando os questionários, seguido por uma leitura das informações do material coletado.

Na sequência desse processo de leitura das informações, temos a segunda fase, que se evidencia na exploração do material. Minayo (2001) pontua que nessa fase são efetivadas as decisões elaboradas na fase anterior, na qual os dados são transformados de maneira organizada, definindo as categorias. De acordo com Bardin (2016), por meio dessa análise é possível desmembrar informações contidas em unidades de identificação e reagrupar em categorias, de modo a permitir inferências de conhecimentos para o contexto pesquisado. Para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento [...]”. Desse processo de categorização emergiram, com base nas respostas dos questionários, três categorias de análise, que permitiram compreender dados relevantes e essenciais da pesquisa.

Por fim, a terceira fase, da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados indica a interpretação e o tratamento estatístico dos resultados (Minayo, 2001). A partir dos dados obtidos foram organizados quadros, gráficos e descrições textuais, com interpretações reflexivas baseando-se nos referenciais teóricos, os quais estão sistematizados na seção denominada: Apresentação, discussão e análise dos resultados.

Por meio desse percurso metodológico foi possível potencializar a pesquisa e encontrar resultados significativos que resultaram na materialização do nosso recurso educacional, descrito a seguir.

3.5 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional da pesquisa foi desenvolvido como parte integrante desta dissertação de mestrado e consiste em um *e-book* interativo e autoformativo, direcionado aos professores da educação básica, intitulado *Novas abordagens para planejar na perspectiva inclusiva: práticas universais no contexto da classe comum*.

A elaboração do *e-book* decorre dos resultados da pesquisa *Desenho Universal para a Aprendizagem e Planejamento Colaborativo: tecendo possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas*, realizada pela mestrandia Daiana Aparecida Teles Vieira de Lima, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei).

Após a coleta e análise dos dados relativos à concepção dos professores sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva, DUA, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas, constatamos a necessidade de apresentar alternativas que melhorem o ensino e qualifiquem planejamentos com práticas pedagógicas inclusivas no contexto das classes comuns nas escolas regulares.

Assim, delineamos como objetivo geral: refletir sobre as práticas pedagógicas a partir de novas abordagens alinhadas ao conceito de educação inclusiva, visando transformar as classes comuns em espaços inclusivos, que valorizem as diferenças educacionais de cada aluno.

Nesse direcionamento, o planejamento deve ser inclusivo e colaborativo, isso significa pensar aulas acessíveis às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, diversificando as formas de motivar, apresentar e avaliar os conteúdos abordados. Diante disso, o *e-book* está composto por uma apresentação inicial e três unidades: 1 – Educação Especial na perspectiva inclusiva; 2 – Novas abordagens de apoio à Educação Inclusiva; 3 – Do planejamento à prática: o DUA como estratégia que dialoga com os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o conceito de Educação Inclusiva e a trajetória histórica percorrida para sua efetivação nos contextos educacionais visando à construção de uma escola com cultura inclusiva e colaborativa;
- b) Desconstruir concepções de ensino individualizado em direção às abordagens universais para a construção de práticas inclusivas;
- c) Refletir sobre possibilidades para a efetivação de um Planejamento Colaborativo;

- d) Conhecer para implementar: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para um planejamento com perspectiva inclusiva;
- e) Apresentar um plano de aula com perspectiva inclusiva, considerando os “Princípios, Diretrizes e Considerações” do DUA;
- f) Buscar narrativas e relatos de experiências com perspectivas inclusivas vivenciadas nos contextos educacionais.

Os conteúdos são apresentados em uma linguagem acessível, articulando reflexão sobre a perspectiva inclusiva, fundamentação teórica relacionada à temática e aplicabilidade prática. O caráter interativo e autoformativo desenvolve-se por meio de *links* que direcionam para o aprofundamento da temática, mediante: sugestões de leituras, vídeos, lembretes, documentos e outros.

A divulgação do recurso educacional será realizada de forma virtual com ícones de interatividade, na plataforma da Capes e no *site* do Profei.

Esperamos contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas ao tirar o foco da necessidade de individualização do ensino para determinado estudante, vendo apenas a condição de deficiência como um impedimento e centrando o olhar para o processo educacional, melhorando a qualidade no ensino como um todo.

Figura 6 – Capa do recurso educacional



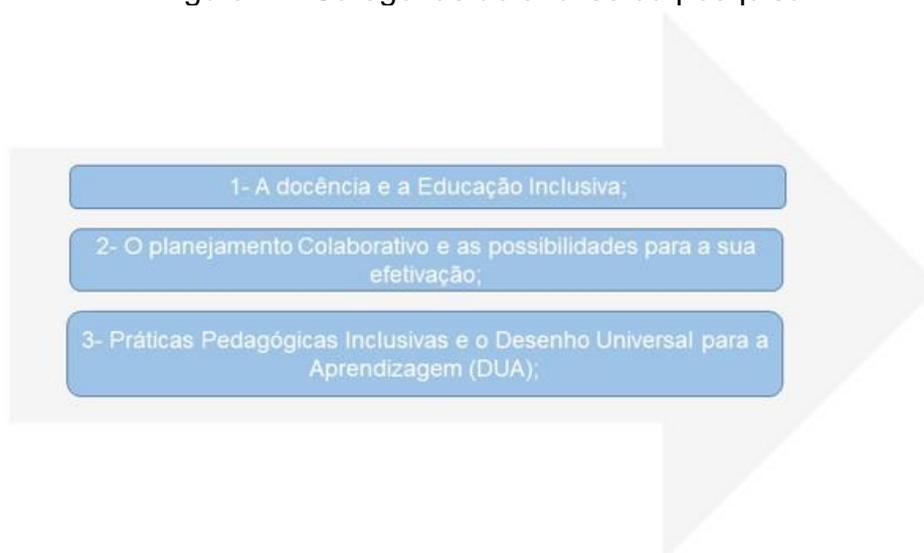
Fonte: a autora (2024).

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Fundamentadas nas fases e nos objetivos desta pesquisa, nesta seção apresentamos as análises e a discussão dos dados produzidos pelos participantes por intermédio da aplicação dos questionários. Tais dados possibilitaram a verificação das concepções dos participantes acerca de Educação Inclusiva, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas. O método utilizado para a interpretação dos dados é a análise de conteúdo, na qual os resultados foram discutidos e entrelaçados à luz de referenciais teóricos que abordam a temática pesquisada e o diálogo entre pesquisador e participantes com os dados obtidos.

A organização das informações levantadas foram agrupadas em três categorias de análises estruturadas, conforme a figura a seguir.

Figura 7 – Categorias de análise da pesquisa



Fonte: a autora (2024).

Reunidas estas categorias, alinham-se ao objetivo geral da pesquisa: analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo no desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inclusivas e universais que oportunizem um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Ressalva-se novamente que os nomes dos participantes foram substituídos por códigos, para manter o sigilo e respeitar os critérios éticos da pesquisa.

Para iniciar o percurso da análise e discussão dos resultados, é necessário apresentar as informações dos participantes, buscando contextualizar tais

informações com a temática da pesquisa. Desse modo, discorreremos na sequência sobre os dados do perfil pessoal e profissional e dados relacionados à formação de professores em serviço dos participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa

Identificação	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de atuação docente
P1SRM	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	29 anos
P2SRM	Feminino	51 a 60 anos	Especialização (Educação Especial)	18 anos
P1A	Feminino	51 a 60 anos	Especialização (Educação Especial)	18 anos
P2A	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (Educação Especial)	15 anos
P3A	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (neuropsicopedagogia)	16 anos
DA	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos
SA	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos
P1B	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos
P2B	Feminino	41 a 50 anos	Mestrado (Ciências e Matemática)	26 anos
P3B	Feminino	51 a 60 anos	Especialização (séries iniciais)	18 anos
DB	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (supervisão escolar)	17 anos
SB	Masculino	41 a 50 anos	Especialização (gestão pedagógica)	15 anos
P1C	Feminino	31 a 40 anos	Especialização (Educação Especial Inclusiva)	15 anos
P2C	Feminino	31 a 40 anos	Especialização (Educação Especial Inclusiva)	1 mês
P3C	Feminino	51 a 60 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos
SC	Feminino	31 a 40 anos	Especialização (metodologia do ensino da arte e filosofia)	16 anos
P1D	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos
DD	Masculino	31 a 40 anos	Especialização (gestão escolar)	9 anos
SD	Feminino	41 a 50 anos	Especialização (psicopedagogia)	17 anos

Fonte: a autora, com base nos questionários aplicados aos participantes (2024).

Conforme se observa no Quadro 7, os dados apresentados demonstram que a grande maioria dos participantes da pesquisa, 89,4%, identificam-se com o gênero feminino e apenas 10,5% com o gênero masculino. A faixa etária variou de 31 a 60 anos, sendo a maior porcentagem 57,8% entre 41 e 50 anos; em relação ao tempo de

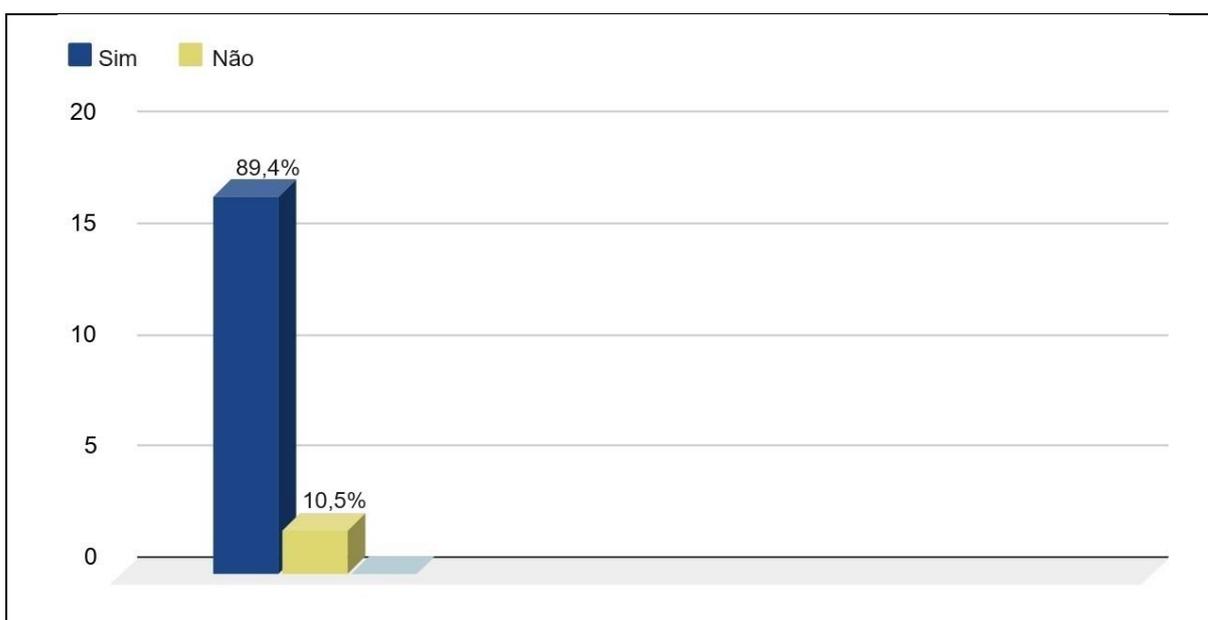
atuação docente, 78,9% atuam entre 10 e 20 anos na educação básica; 10,5% de 0 a 10 anos e 10,5% há mais de 20 anos, demonstrando que as escolas contam com profissionais experientes.

O tempo de atuação na educação básica merece destaque, visto que 89,4% destes profissionais agregam um tempo de atuação na educação acima de dez anos, assim, pressupõe que a maioria teve contato com a LBI (Brasil, 2015), o qual estabelece direitos relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns, proporcionando os recursos e apoios necessários para assegurar a sua participação e aprendizagem.

A formação acadêmica demonstrou que 100% dos participantes possuem especialização, destes, uma professora tem pós-graduação em nível de mestrado. Dentre as especializações, 26,3% estão relacionadas à educação especial, entre estas 10,5% se direcionam para a perspectiva inclusiva; 42,1% direcionaram seus estudos para a psicopedagogia, 15,7% para a gestão escolar e 15,7% dividem-se em: ciências e matemática, séries iniciais e metodologia da arte e filosofia.

Considerando o tempo de atuação na educação básica, o panorama indicado pelos professores revela que 89,4% dos participantes têm ou já tiveram estudantes com deficiência em suas turmas no ensino comum e apenas 10,5% ainda não tiveram esta experiência, conforme apresenta o gráfico a seguir.

Figura 8 – Atuação com estudantes com deficiência no ensino comum



Fonte: a autora (2024).

Os dados evidenciam a relevância da temática em decorrência das políticas vigentes no nosso país relacionadas à Inclusão Escolar de estudantes da Educação Especial em uma perspectiva da Educação Inclusiva, que impulsionaram o aumento de matrículas de estudantes da educação especial no ensino comum.

Chamamos a atenção para a necessidade de conceituar algumas nomenclaturas pela multiplicidade de sentidos de alguns termos relacionados à perspectiva da inclusão,

Tendo em vista a polissemia dos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e de Inclusão Escolar, esclarecemos que o termo “Educação Especial” é aqui compreendido como um campo de produção de conhecimento sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. O termo “Educação Inclusiva”, por sua vez, refere-se a educação da população que vem sendo historicamente excluída da escola, e, embora o Público da Educação Especial faça parte desse conjunto, o conceito não pode ser reduzido apenas a esse estrato da população dos excluídos da escola. O termo “Inclusão Escolar” é aqui compreendido como um conceito multidimensional, abrangendo aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos; mas têm em comum o atributo de defender que a escolarização dos/as estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aconteça em classes comuns de escolas regulares; garantindo acesso, permanência e sucesso (Mendes, 2023, p. 21).

O censo escolar de 2023 aponta para um aumento significativo de matrículas na educação especial, chegando a 1,8 milhão de registros computados na modalidade. Considerando a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns chegou a 95% em 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

Esses índices nos permitem acompanhar a efetividade das políticas públicas educacionais, no sentido de assegurar o direito à matrícula de estudantes com deficiência no ensino comum. Por outro lado, torna-se necessário garantir as condições para a permanência destes estudantes no ensino comum. Zerbato (2014, p. 26) ressalta: “a política de Educação Inclusiva no Brasil em seus inúmeros documentos oficiais garantiu o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade e que respeite a diversidade humana [...]”.

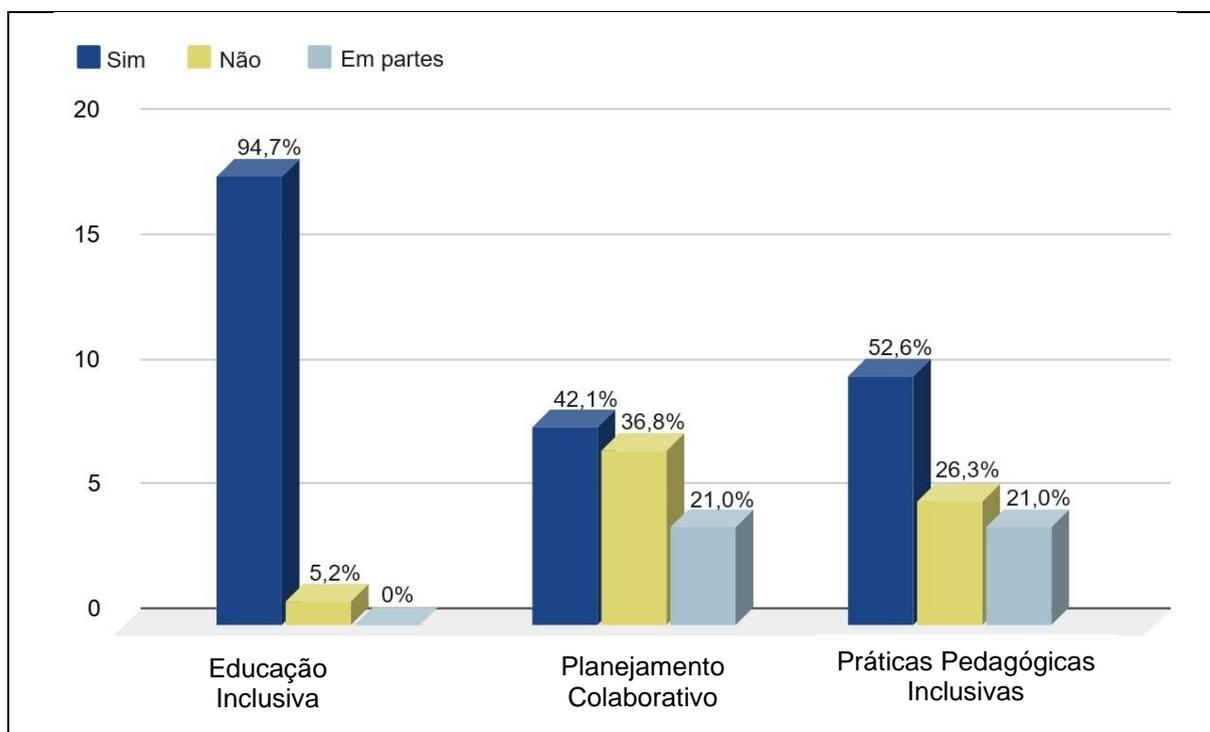
Pensando nesse direito de acesso e permanência, a chegada de estudantes com deficiência na escola comum se evidencia no desafio de formar os professores para contemplar essas políticas direcionadas à inclusão escolar e à construção de sistemas educacionais inclusivos (Mendes, 2023). Nessa direção, Braun e Marin

(2012, p. 2) preconizam que “a constituição de novas práticas docentes, numa perspectiva de trabalho colaborativo, é condição para que ocorram efetivos processos de inclusão escolar”.

Ressaltamos que esse cenário de transformação dos ambientes educacionais na perspectiva inclusiva é desafiador, mas reafirmamos que é responsabilidade de todos a construção de uma escola que valorize e reconheça as diferenças por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as diferentes formas de aprender dos estudantes.

Ao serem indagados sobre conhecimentos abordados em formação de professores em serviço, relacionados à Educação Inclusiva, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas e com a utilização dos indicadores: Sim, para indicar pleno conhecimento; Não, nenhum conhecimento; ou Em partes, para algum conhecimento mais superficial, os resultados obtidos foram o seguinte:

Figura 9 – Conhecimentos abordados em formação de professores



Fonte: a autora (2024).

Os participantes sinalizaram que a maioria deles, 94,7%, teve conhecimentos relacionados à educação inclusiva durante as formações de professores. Em relação a conhecimentos relacionados a Planejamento Colaborativo, o percentual se divide:

42,1% relatam que sim, 36,8% não e 21% em partes. Em relação às práticas pedagógicas inclusivas, 52,6% indicaram que sim, já participaram de formações de professores, 26,3% não e 21% em partes.

Com tais informações, observamos que os dados apontam para a necessidade de se investir em formação de professores, apontando fragilidades de formações que abordam as temáticas planejamento colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas. Para Zerbato (2018, p. 43-44),

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aulas e não serem responsabilidade única do professor da sala comum.

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a formação de professores em serviço é uma alternativa promissora para a efetivação da educação inclusiva. Para Mendes (2023), são durante essas formações que os profissionais se apropriam de conhecimentos que contemplam práticas inclusivas que atendam à diversidade presente em sala de aula no contexto da classe comum para desenvolver competências essenciais para a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva.

As subseções a seguir estão organizadas a partir das categorias de análise e dialogam com o nosso objetivo específico: verificar as concepções referentes à Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, Planejamento Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, dos anos iniciais da rede municipal de União da Vitória – PR.

4.1 A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A atuação docente é primordial para o processo de ensino-aprendizagem e contribui de modo significativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, porém pesquisas científicas apontam que desenvolver essas práticas no contexto escolar “[demanda] uma total ressignificação de nossa área, como campo de saber e atuação” (Glat, 2018, p. 10).

Desse modo, nesta categoria analisamos quais são as competências

docentes que os profissionais da educação, participantes desta pesquisa, consideram importantes para atuar com a educação especial na perspectiva inclusiva. Antes é relevante conceituar a que educação inclusiva estamos nos referindo.

[...] ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, têm. Assim, quando falamos de educação inclusiva não falamos de grupos específicos, falamos de todos, independentemente se essas pessoas possuem algum tipo de marcador social, linguístico, cultural ou outro. Trata-se de um movimento filosófico e político mundial. E ter direito a uma educação de qualidade significa ter acesso à educação, participar das atividades propostas pela escola e, fundamentalmente aprender (Oliveira, 2022, p. 55).

Assim, é importante refletirmos que esse conceito de educação inclusiva revela um espaço onde todos têm o direito de estar e de aprender segundo suas especificidades, demandando assim outra visão do processo de ensino-aprendizagem, considerando a diferença de cada estudante e envolvendo todos na construção do conhecimento.

Ao fazer uma leitura das respostas nos questionários, destacamos na nuvem de palavras as expressões elucidadas pelos participantes referentes ao questionamento sobre competências para a atuação docente na Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Figura 10 – Nuvem de palavras referentes a competências docente na Educação Especial Inclusiva



Fonte: a autora (2024).

Diante das informações gerais apresentadas, realizamos a análise das respostas, sendo possível identificar focos de ideias que retratam aspectos docentes essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva. A partir dessa nuvem de palavras, emergiram na nossa compreensão quatro grupos de respostas, destacadas em cores diferentes, a saber: modelo médico da deficiência, formação de professores, planejamento colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Inicialmente ressaltamos que dentre as informações obtidas, encontramos ainda em cor preta, na nuvem de palavras, respostas que nos remetem a um entendimento de uma visão ainda enraizada no modelo médico da deficiência. Dentre elas, citamos: conhecimento da deficiência, laudo, adaptação curricular, afinidade na modalidade, empatia, domínio de conteúdo.

Ao responder a indagação relacionada às competências docentes importantes para atuação com a educação especial na perspectiva inclusiva, um dos participantes relata ser importante,

O conhecimento específico sobre a deficiência a qual o aluno possui, assim como muita paciência e um laudo correto para a gente saber como trabalhar com este aluno (DD).

É fato que esta abordagem tem a sua importância em razão de uma perspectiva histórica, onde

A educação Especial se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência [...] (Glat; Blanco, 2009, p. 19).

Com base nas palavras de Bampi, Guilhem e Alves (2010), o modelo médico reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa principal do impedimento de sua participação em diversos contextos, ou seja, no modelo médico da deficiência a causa das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência está no indivíduo.

Corroborando com esse contexto, Böck (2019, p. 31) relata que:

Na educação, esse modelo se expressa da seguinte forma: por meio de adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que os seus pares; avaliações comparativas entre os

estudantes e não processuais de desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para a efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial.

Nessa linha de análise, percebemos que alguns professores demonstraram preocupação em individualizar o ensino por meio da adaptação curricular para o estudante com deficiência. Apesar de bastante preconizada no início do movimento em prol de uma educação inclusiva, “essa adaptação curricular aparece como uma espécie de simplificação ou modificação do currículo comum” (Mendes; Tannús-Valadão e Milanesi, 2016, p. 60). Justificando atividades que não condizem com o ano de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum, o que, por vezes, acaba impossibilitando a plena participação no processo de ensino e aprendizagem, distanciando-o do currículo comum.

Essas práticas resultaram e ainda resultam “na provável exclusão silenciosa dos/as estudantes em situação de deficiência dentro da própria sala de aula, os quais não se sentiam pertencentes e muitas vezes ficavam desmotivados para aprender e se desenvolver com o passar dos anos” (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 102).

Ressaltamos que apesar do modelo médico da deficiência estar impregnado ainda na cultura e nas práticas pedagógicas escolares, não dialoga com o modelo social, o qual concordamos com Mantoan (2017), como sendo o que mais se ajusta aos princípios da educação inclusiva.

Podemos considerar que o modelo social da deficiência vem aos poucos sendo incorporado nos contextos educacionais, preconizando que

[...] a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 3).

Como se verifica na fala da participante a seguir,

A educação especial vem a cada dia se fazendo mais presente em sala de aula e no ensino regular e dentre as competências necessárias podemos listar a abertura para o aprendizado constante visto que cada criança é única e possui suas peculiaridades, indiferente do laudo, pois apesar de existirem crianças com o mesmo CID, ela continua única e a escola precisa buscar estratégias que proporcionem a este estudante o acesso a uma aprendizagem de qualidade (SC).

Observamos a necessidade de mudança dessa concepção de incapacidade instituída no modelo médico, pois em nossa atuação docente não precisamos pensar em um recurso exclusivo para uma lesão, um corpo com deficiência. Devemos buscar uma atuação docente embasada na abordagem social, já que não é o corpo em si que impede a participação do estudante nas relações de ensino e aprendizagem e sim as relações, as barreiras do contexto escolar.

Diante disso, entendemos que o conceito de barreira precisa estar bem definido e presente para que possamos desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, o conceito de “barreira” refere-se a qualquer entrave, obstáculo, atitude, comportamento, impedimento ou dificuldade que limite ou impeça a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Essas barreiras podem ser classificadas em: atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, transportes, comunicação e informação e tecnológicas (Brasil, 2015).

O aspecto fundamental do ponto de vista dos participantes para atuar na perspectiva da educação inclusiva está em destaque na nuvem de palavras ao meio em negrito e na cor azul marinho “formação de professores” foi a que mais apareceu nas respostas dos docentes (cinco vezes), seguida de palavras que remetem a esta temática também, na mesma cor: aperfeiçoamento, professores habilitados, conhecimento, especializações e aprendizado constante.

Nesse contexto, a necessidade de formação de professores, presente nas respostas dos participantes, coaduna com Glat (2018, p. 11):

Muito tem sido dito sobre a precária formação inicial e continuada dos professores e demais agentes educacionais para lidar com a diversidade do alunado, agora presente em nossas escolas. De fato, a falta de capacitação do corpo docente [...], é considerada por diversos autores (Glat & Pletsch, 2012; Cruz & Glat, 2014; Ferreira & Ferreira, 2004; Dorziat, 2008; Pletsch, 2010) como a maior barreira para efetivação de uma Educação Inclusiva.

Ao observarmos as respostas, sentimos que os professores, muitas vezes, ainda se sentem inseguros para atuar na educação inclusiva de modo a garantir uma sala de aula mais acolhedora para os diferentes processos de aprendizagem existentes. É um dos elementos relacionados à temática da educação inclusiva permeia a capacidade dos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas que contemplem as diferentes formas de aprendizagem,

assim, é urgente a necessidade de formar professores para atuação nessa perspectiva inclusiva.

Destacamos que a valorização de práticas colaborativas também apareceu nos resultados, quando os participantes colocam em suas falas a relevância de integrar saberes entre as competências necessárias para a efetivação de uma educação inclusiva. Essa palavra aparece em destaque na cor amarela na nuvem de palavras, pois apareceu três vezes nas falas dos participantes, seguida de outras três palavras que se remetem a ela: abertura ao diálogo, trabalho em equipe, comunicação em pares.

Diante disso, compreendemos a importância da valorização dos momentos de discussão entre pares e concordamos que se faz necessário “[...] incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias e dirimindo dúvidas” (Mantoan, 2003, p. 82).

As palavras em laranja na nuvem de palavras exemplificam a necessidade de conhecer o aluno para que, de modo colaborativo e afetivo, sejam buscadas estratégias diversificadas que contemplem a singularidade dos estudantes por meio de uma didática e de um planejamento que permita o acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Essas palavras nos direcionam para o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, proposto por Nunes e Madureira (2015, p. 133), “nesta abordagem os ambientes de ensino, os materiais e as estratégias são equacionados de modo a responder às características e necessidades de todos os alunos”.

Para Mendes (2023), um dos grandes desafios para a efetivação de uma educação inclusiva se caracteriza pela homogeneização do ensino, que resulta na padronização do currículo, prejudicando a qualidade do ensino, pressupondo a necessidade de uma reformulação do planejamento de ensino buscando o acesso universal do currículo, considerando a heterogeneidade presente nos ambientes educacionais e a construção de uma cultura inclusiva, em que todos estejam envolvidos no processo de escolarização de todos.

Nesse sentido, a literatura atual nos mostra a necessidade de uma nova cultura escolar visando ao ressignificar das práticas, de modo a “oferecer situações de aprendizagem diversificadas, para que todos tenham acesso ao conhecimento e ao aprendizado significativo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 27).

Os aspectos apresentados nesta categoria nos direcionam para a próxima categoria, que está relacionada à importância do Planejamento colaborativo visando à construção de uma cultura escolar inclusiva que, para Glat e Blanco (2015, p. 16), constitui-se como “uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos” e isso se constrói quando há um envolvimento de todo o sistema educacional, perpassando as políticas públicas e o contexto escolar como um todo.

4.2 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO E AS POSSIBILIDADES PARA A SUA EFETIVAÇÃO

Nesta categoria, o objetivo é analisar as concepções dos participantes referentes à importância do Planejamento Colaborativo e relacionar os fatores que contribuem e dificultam esta prática nos contextos escolares, pois a construção de uma escola inclusiva se faz com a participação de todos. Nessa direção, Rausch e Schindwein (2001, p. 122) consideram que:

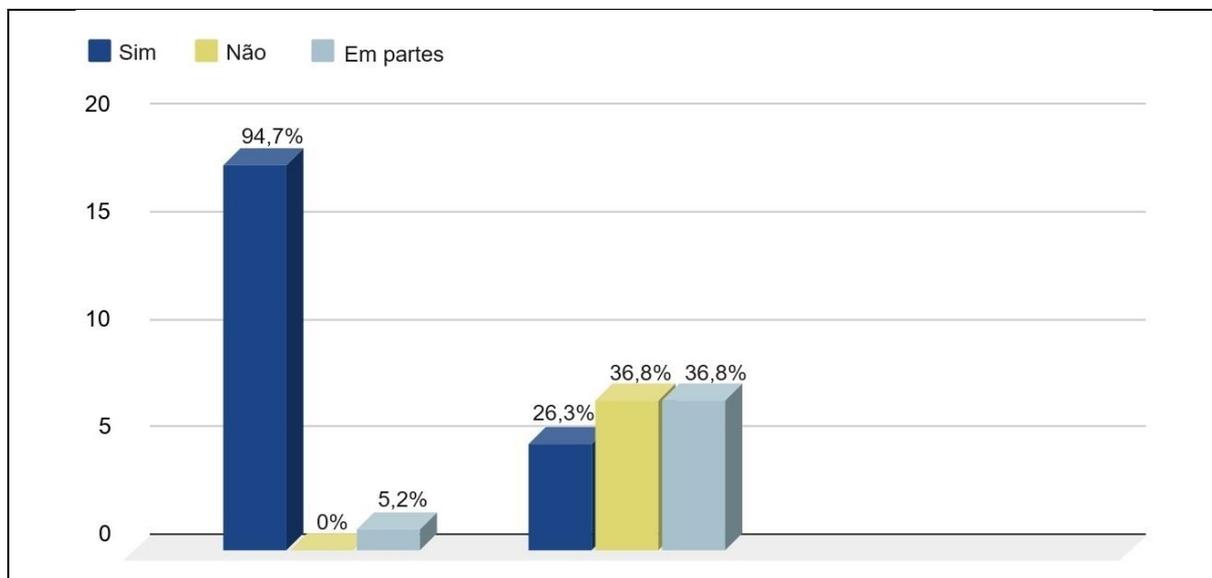
É preciso que o professor se una a seus pares, na própria escola, com sua realidade sociocultural, para que juntos encontrem alternativas que superem as dificuldades. A discussão coletiva, reflexiva e crítica leva a caminhos de transformação. É preciso que os educadores percebam que o momento é de conquista, de solidariedade, de união, de troca, de envolvimento, de discussão reflexiva/coletiva sobre o ato de ensinar e aprender.

A colaboração baseia-se no modelo social da deficiência, uma vez que “pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35) e visam “o favorecimento e o sucesso de aprendizagem de todos os alunos da turma” (p. 40), onde “os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 41).

Ao serem indagados sobre a importância de momentos destinados para um planejamento colaborativo e se na escola acontece esse planejamento entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência e com a utilização de indicadores *Sim*, *Não* ou *em partes*, onde *Sim* indica pleno

conhecimento; *em partes*, algum conhecimento mais superficial; e *Não* nenhum conhecimento, os resultados obtidos estão descritos no gráfico a seguir:

Figura 11 – Importância do Planejamento Colaborativo



Fonte: a autora (2024).

De modo geral, os participantes da pesquisa apontaram que 94,7% consideraram que sim, é importante ter um momento destinado ao planejamento colaborativo; 5,2% responderam em partes. Sobre se acontece na sua escola de atuação um planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência, os dados se dividiram: 26,3% responderam que a prática já acontece nos ambientes de atuação; 36,8% não e 36,8% em partes.

Ressaltamos que esse resultado vai ao encontro da fala de Glat e Pletsch (2012, p. 140), “[...] de maneira geral, os profissionais enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias e desenvolver práticas de forma colaborativa”. Além dessa dificuldade, outro aspecto precisa ser aqui destacado, a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes demanda tempo e espaço. Mendes (2023) aponta que essa parceria acontece de forma processual e leva certo tempo até chegar em uma relação colaborativa.

Percebemos que os participantes acreditam na importância da colaboração quando apontaram positivamente para a importância do Planejamento Colaborativo, mas se constata também que temos um caminho a trilhar em busca da construção de

uma cultura de colaboração nos contextos educacionais para que estes espaços se tornem cada vez mais inclusivos.

Notadamente, esses dados são reflexos dos dados dispostos no quadro comparativo a seguir referente a fatores que facilitam e dificultam um Planejamento Colaborativo na sua prática docente.

Quadro 8 – Possibilidades para o Planejamento Colaborativo

Fatores que:		
Identificação	Facilitam um Planejamento Colaborativo	Dificultam um Planejamento Colaborativo
P1A	Envolvimento de todos	Falta de empatia
P2A	Organização da hora-atividade	Alunos de outras escolas
P3A	Organização da hora-atividade	Falta de tempo e espaço
SA	Tempo juntos para planejar	Não respondeu
DA	Troca de experiências	Resistência a mudanças
P1B	Planejar um momento de encontro e trocas	Demandas de tarefas a realizar
P2B	Horários flexíveis e parcerias	Horários diferenciados e relacionamento
P3B	Não respondeu	Não respondeu
SB	Não respondeu	Não respondeu
DB	Interesse	Falta de diálogo para a troca de experiências
P1C	Não respondeu	Falta e troca de professores
P2C	Formação docente	Desinformação sobre o tema
P3C	Troca de saberes e diálogos entre os envolvidos	Não conhecer o professor de SRM que trabalha com o aluno
SC	Organização da hora-atividade	Não respondeu
P1D	Boa comunicação e socialização de ideias	Falta de diálogo
SD	Troca de informações	Falta de diálogo
DD	Tempo juntos para troca de informações	Falta de momentos para esta troca

Fonte: a autora, com base nas respostas dos participantes (2024).

As análises acerca dessas falas sinalizam que a organização da hora-atividade com tempo destinado para troca de saberes e diálogos entre os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes para planejar, trocar experiências e informações dos estudantes e socializar ideias e práticas pedagógicas assertivas são fatores que contribuem para um Planejamento Colaborativo. Constatamos que esses dados coletados alinham-se ao pensamento das autoras Capellini e Zerbato (2019), ao afirmarem a necessidade de um tempo para que os professores planejem, compartilhem e discutam ideias por meio de um planejamento em conjunto, bom relacionamento entre os profissionais envolvidos, empatia, compatibilidade de ideias e flexibilidade.

Esse contexto permite inferirmos que dentre os fatores que dificultam um

planejamento colaborativo encontram-se os horários diferenciados dos professores, evidenciando a falta de momentos para a troca de saberes e experiências, diálogo, assim como tempo e espaço. Coaduna-se com Capellini e Zerbato (2019, p. 53).

No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando, assim, a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para a aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum.

Ressaltamos, ainda, que a escola participante desta pesquisa que oferece AEE em SRM também atende estudantes das demais escolas. Esse contexto justifica a fala de uma das participantes, ao responder o questionamento relacionado a fatores que dificultam um planejamento colaborativo:

Não conhecer o professor da SRM que trabalha com o aluno (P3C).

E demonstra que,

[...] é recorrente uma desarticulação entre o trabalho realizado pelo professor de referência da turma comum e pelo professor de AEE, pois não há tempo destinado aos planejamentos conjuntos e há profissionais que sequer se conhecem principalmente se forem de escolas diferentes (Braun; Marin, 2016, p. 197).

Importa destacarmos que esse panorama confirma a dificuldade de estabelecer esses momentos de troca e experiências e demonstra que a equipe gestora tem um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento de uma cultura colaborativa nos espaços educacionais, no sentido de articular momentos para discussão, planejar formações em serviço e definir horários para um planejamento coletivo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Para Capellini e Zerbato (2019), durante esses momentos de colaboração os professores têm a possibilidade de refletir sobre suas práticas e perceber que nem sempre é preciso planejar de modo diversificado para estudantes com deficiência, rompendo com a ideia da necessidade de “um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência” (Böck, 2019, p. 89). Nesse contexto, Courey *et al.* (2012 *apud* Nunes; Madureira, 2015) afirmam que a estrutura conceitual do DUA auxilia na promoção de práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e da educação especial, permitindo práticas educativas que contemplem todos os

estudantes.

Portanto, a efetivação de um planejamento colaborativo “potencializará a construção de práticas mais inclusivas” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 41), e uma perspectiva considerada como promissora no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é a proposta de um planejamento colaborativo estruturado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), assunto abordado na categoria a seguir.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Atuar na perspectiva da educação inclusiva requer um ensino pensado para atender a todos. Nessa direção, “o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar, intencionalmente, as condições ideais de aprendizagem para os alunos” (Scheibe, 2003, p. 173). Para que a inclusão realmente se efetive, os professores precisam aperfeiçoar as suas práticas de modo a contemplar as especificidades de aprendizagem existentes em sala de aula (Mantoan, 2003). Para evitar qualquer forma de exclusão nos ambientes educacionais, é preciso eliminar as barreiras de aprendizagem que impedem a participação dos estudantes por intermédio de práticas pedagógicas que ajudem a tornar a aprendizagem mais inclusiva e transformadora para todos (CAST, 2024).

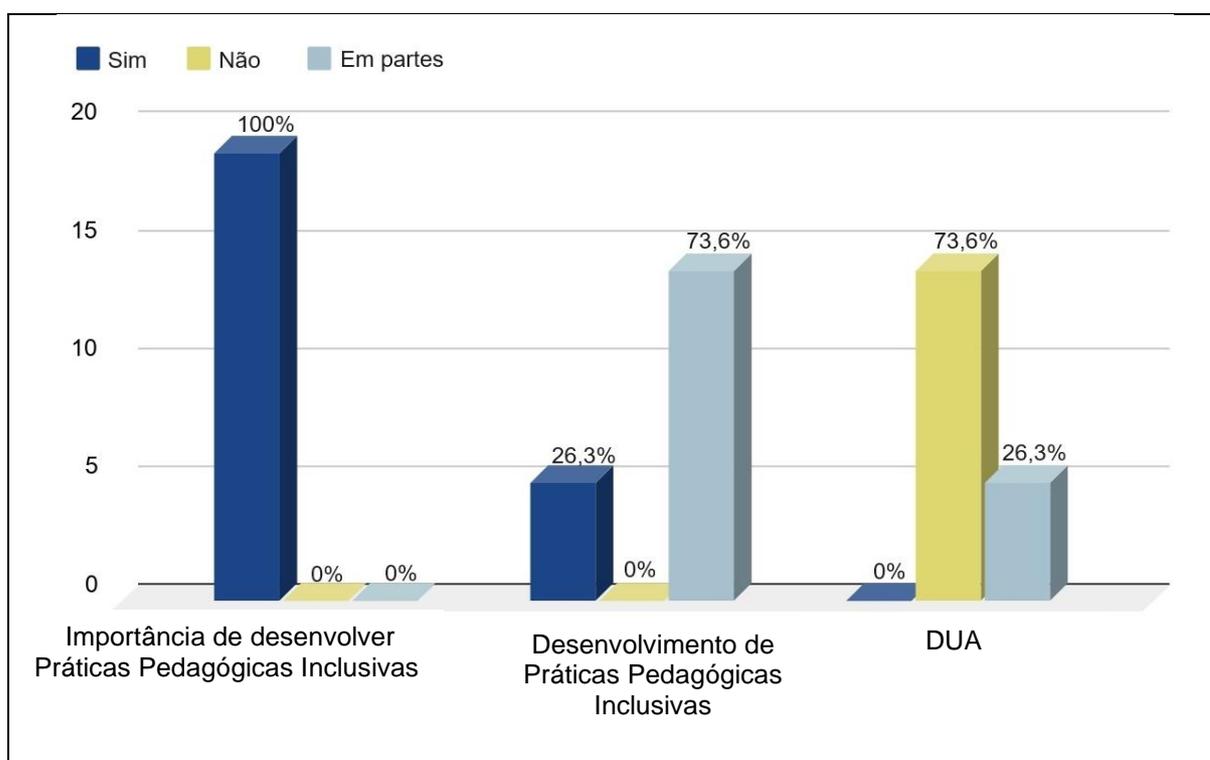
Compreendemos, dessa forma, que inclusão escolar demanda uma ressignificação, uma outra visão de ensino e aprendizagem, reconhecendo que esse processo é único e tem caminhos diferentes para cada estudante, assim, o professor precisa direcionar o ensino considerando a diferença de cada um e envolvendo todos na construção do conhecimento.

Quando essa concepção atravessa o contexto escolar, o estudante com deficiência tem suas particularidades respeitadas assim como todos os colegas que não possuem um diagnóstico de deficiência. Os recursos são pensados a partir do planejamento inicial e pelas diferentes habilidades dos estudantes e não como um produto compensatório de uma lesão produzido a partir da intervenção de profissionais especialistas (Böck, 2019, p. 32-33).

Nesse contexto, nesta última categoria a ser analisada buscamos identificar as concepções dos participantes referentes à importância e o desenvolvimento de

Práticas Pedagógicas Inclusivas e verificar conhecimentos quanto aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), “abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Nunes; Madureira, 2015, p. 131). Os dados coletados sobre esta temática estão dispostos no gráfico a seguir.

Figura 12 – Práticas Pedagógicas Inclusivas e DUA



Fonte: a autora, com base nas respostas dos participantes (2024).

Com base nos dados, identificamos a preocupação dos participantes da pesquisa em relação à importância de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, de modo a contemplar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem existentes em sala de aula, onde 100% responderam sim a esta indagação.

Destacamos que, segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas se estabelecem entre intencionalidades e ações e se concretizam no processo de ensino e aprendizagem, incluindo um planejamento de ensino e uma sistematização dessa dinâmica por meio de estratégias e atividades consideradas fundamentais para a formação acadêmica de todos os estudantes.

Com isso, entendemos que para que a educação inclusiva se efetive,

realmente se faz necessário “um ensino de qualidade para todos os alunos, ela provoca e exige da escola e da sociedade em geral, novos posicionamentos, um deles é que os professores possam aperfeiçoar suas práticas” (Veríssimo; Prais, 2023, p. 20), criando o que Omote (2003) chama de um ambiente educacional eficaz para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Entendemos, portanto, que as práticas pedagógicas devem ser organizadas em uma perspectiva inclusiva e universal, ao promover um espaço de aprendizagem rico e diversificado para atender o maior número possível de alunos. Para Romano, Zerbato e Mendes (2023, p. 112), “estratégias pedagógicas universais são aquelas que proporcionam apoios e desafios flexíveis que veiculam ambientes de aprendizagem com acessibilização, ou seja, ambiente livre de barreiras”.

Nesse sentido, embora haja um consenso dos participantes em relação à importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, há uma cisão quando se direciona para o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, onde apenas 26,3% dos participantes responderam que sim, ao serem indagados se desenvolvem práticas inclusivas, e 73,6% responderam que em partes, o que evidencia a necessidade de conhecimento e formação de professores referentes à temática, para que as práticas não se tornem excludentes e permitam o acesso ao currículo escolar para todos os estudantes.

Destacamos que uma abordagem promissora nesse contexto é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que “propõe a transformação das práticas” (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 113), abordagem que ainda não é de conhecimento dos participantes, pois 73,6% mencionaram não conhecer os princípios do DUA e apenas 26,3% conhecem em partes, ou seja, possuem um conhecimento superficial, e nenhum participante respondeu conhecer a abordagem. Os resultados contemplam um resultado que já esperávamos, visto que o DUA representa uma “proposta nova, pelo menos no Brasil, tendo em vista sua ausência nos dispositivos legais, nas políticas públicas [...]” (Cenci; Bastos, 2022, p. 15), e segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2020), na própria produção acadêmica.

Na evolução das políticas de inclusão escolar, as pesquisas científicas sobre o ensino e aprendizagem, trouxeram novas perspectivas, e dentre elas o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que tem como foco possibilitar mudanças expressivas de atitudes e estratégias variadas de opções para o ensino para todos/as (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 102).

Os apontamentos de Mendes e Zerbato (2018, p. 149) sinalizam que o DUA surge “diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos”, entendendo a relação entre a remoção de barreiras e o acesso ao currículo (Böck, 2019). Nessa lógica, entendemos que nós, enquanto professores, precisamos ser identificadores das barreiras que impedem o estudante de apropriar-se do conhecimento, para que, a partir desta identificação, possamos pensar estratégias e recursos que permitam diminuir ou remover estas barreiras dos contextos educacionais.

Essas considerações nos fazem refletir sobre o problema de pesquisa, como reconhecer e valorizar as diferenças de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes no contexto do ensino comum nas escolas regulares? E nos orientam para a pertinência de uma proposta educacional que trabalhe sob a perspectiva de educação para todos mediante um planejamento colaborativo que seja inclusivo desde o início, orientando para práticas pedagógicas que oportunizem condições de participação, desenvolvimento e aprendizagem do currículo por todos em sala de aula.

[...] para o desenvolvimento dessas práticas requer-se a participação de todos os atores envolvidos na educação para a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola. Neste sentido o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum [...] (Zerbato, 2018, p. 230).

Para isso, ao planejar, precisamos: conhecer os nossos estudantes para compreender como ele aprende; propiciar diferentes formas para motivar a aprendizagem; apresentar os conteúdos de formas diversificadas; e proporcionar a expressão dos conhecimentos de diferentes modos.

Em síntese, encontramos nos três princípios do DUA¹⁴, alinhados a três redes de aprendizagem¹⁵, a compreensão de como acontece a aprendizagem. Esses três princípios fundamentam práticas pedagógicas inclusivas complementadas com as diretrizes do DUA, ferramenta utilizada na implementação do Design Universal para Aprendizagem. As diretrizes fornecem um conjunto de sugestões concretas que,

¹⁴ Princípio do engajamento, princípio da representação e o princípio da ação e expressão (Nunes; Madureira, 2015).

¹⁵ Redes afetivas, redes de reconhecimentos e as redes estratégicas (Nunes; Madureira, 2015).

aplicadas a qualquer disciplina, buscam garantir que todos os alunos possam acessar e participar de aprendizagens significativas e desafiantes (CAST, 2024).

Logo, encontramos nos princípios e diretrizes do DUA pistas para planejar, promovendo práticas pedagógicas inclusivas condizentes com as necessidades de aprendizagens de todos os estudantes, pois a abordagem do DUA “permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem” (Rapp, 2014 *apud* Nunes; Madureira, 2015, p. 133).

Nessa direção, entendemos que para se pensar na variedade de práticas e estratégias embasadas no DUA é necessário o trabalho em colaboração de professores do ensino comum e de professores especializados, para que juntos, cada qual com seus conhecimentos, possam planejar uma variedade de atividades, recursos e estratégias, para atender à diversidade na sala de aula, respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e possibilitar a participação de todos (Capellini; Zerbato, 2019, p. 32).

Enfatizamos, assim, com o desenvolvimento dessa pesquisa e através da análise dos resultados a necessidade do profícuo diálogo entre o Planejamento Colaborativo e o DUA para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e universais no contexto da classe comum e no anseio de alcançarmos o quarto objetivo específico – elaborar um material interativo e autoformativo visando proporcionar conhecimento e reflexão teórico-prática referente à temática do estudo. Finalizamos nossa pesquisa com a elaboração do recurso educacional o *e-book* autoformativo, intitulado: *Novas abordagens para planejar na perspectiva inclusiva: práticas universais no contexto da classe comum*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirmou a necessidade de transformação das escolas e das práticas para garantir o que as normativas asseguram: direito de acesso à educação, permanência, a participação em atividades propostas e, fundamentalmente, a garantia do aprendizado de todos os estudantes no contexto da classe comum. Sendo assim, para que se efetive uma educação com perspectiva inclusiva, não basta garantir a matrícula e o acesso, uma vez que é responsabilidade das instituições de ensino oferecer a todos os estudantes condições adequadas de participação e acesso ao conhecimento. Para isso, é necessária uma mudança nas práticas pedagógicas, considerando a heterogeneidade dos estudantes presente hoje em nossas escolas.

Enfatizamos, então, que uma educação inclusiva somente será concretizada quando as práticas pedagógicas forem planejadas, valorizando as diferenças e reconhecendo em cada estudante suas potencialidades, pois a escola ainda é muito homogênea e esta questão de reconhecer e valorizar os diferentes modos de acessar o conhecimento que se concretizam de forma única para cada um, ainda não está evidenciada nos contextos escolares como deveria.

Para alcançar o objetivo geral delineado para esta pesquisa – “analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e universais que oportunizem um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes” –, realizamos um aprofundamento teórico para conhecer e aprender sobre novas abordagens de apoio à inclusão escolar, dentre elas o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Planejamento Colaborativo.

Assim, por meio do estudo apontamos o DUA e o Planejamento Colaborativo como abordagens que dialogam com a perspectiva inclusiva e se complementam, mobilizando o coletivo escolar para uma reflexão referente ao questionamento da pesquisa, “como reconhecer e valorizar as diferenças de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes no contexto da classe comum nas escolas regulares?”

A partir do nosso olhar e enriquecimento teórico-prático, evidenciamos que para responder esse questionamento não há uma receita pronta para atender os diferentes modos de acesso ao conhecimento que uma turma heterogênea apresenta, mas destacamos que os princípios e diretrizes do DUA, articulados a um Planejamento Colaborativo, indicam pistas e sugestões para tornar as aulas mais

inclusivas, potencializando ações colaborativas em prol de um objetivo comum: tornar o processo de ensino e aprendizagem acessível a todos os estudantes por intermédio de múltiplas e diferentes estratégias.

Destacamos assim o planejamento colaborativo por meio do compartilhamento de saberes e experiências entre os educadores como possibilidade para o desenvolvimento de estratégias que se ajustam às necessidades específicas dos estudantes, permitindo-lhes participar ativamente na construção do conhecimento significativo, garantindo uma aprendizagem efetiva e de qualidade para todos. Entretanto, nesse processo, é de extrema importância o envolvimento de todos: professores das classes comuns, professores especialistas e gestão escolar, compartilhando os desafios, responsabilidades e propostas assertivas relacionadas ao processo de escolarização de todos os estudantes, sejam eles com deficiência ou não, nas escolas regulares.

Em consonância, um Planejamento guiado sob os princípios do DUA incide em desenvolver diferentes estratégias que visem à aprendizagem de todos. O foco central do DUA é permitir o acesso ao currículo sem retirar ou simplificar conteúdos para determinado estudante, mas identificar e remover as barreiras que impedem este estudante de se apropriar do conhecimento.

A partir dos resultados, percebemos que os participantes desejam avançar na perspectiva inclusiva, mas constatamos fragilidades na formação dos professores que direcionam para uma mudança na forma de planejar por intermédio de práticas pedagógicas universais que contemplem a todos, em vez de práticas que se consolidam como segregadoras e excludentes com alternativas individualizadas de ensino.

Nas falas dos participantes se evidencia que existe um movimento relacionado à importância de um Planejamento realizado de modo colaborativo, mas pontuamos que, na prática, isso não se efetiva por motivos diversos: a dificuldade dos docentes para desenvolver ações colaborativas, o professor especialista em Educação Especial ser de outra escola, onde em vários casos relatados os professores nem se conhecem, falta de momentos organizados para estas trocas, dentre outros.

Ficou evidente, também, que a abordagem pedagógica do DUA se mostra como algo desconhecido ainda para a maioria dos participantes, apesar de ser

apontado na literatura como promissora no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Outra constatação relevante é a necessidade de proporcionar processo formativo aos professores, principalmente em serviço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, destacamos a importância do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), destinado a professores da rede pública que estejam em pleno exercício, ao permitir, além do aprofundamento teórico relacionado à perspectiva inclusiva, trazer as demandas identificadas no contexto escolar para estudo, mediante a formação docente em serviço proporcionada pelo programa, dando voz à escola pública, construindo habilidades e competências para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, além de contribuir com o produto educacional disponibilizado aos professores da educação básica.

Como professora da Educação Básica e pesquisadora na área da Educação Inclusiva, a realização da pesquisa evidenciou o quanto o cenário em busca de uma educação que realmente se efetive para todos é desafiador, por outro lado nos faz refletir sobre o nosso papel na construção da escola que a gente almeja, mostrando o quanto este processo é bonito do ponto de vista da nossa responsabilidade de fazer esta transformação acontecer *lá no chão da escola*, modificando nossas práticas e inspirando para que esta transformação seja ampliada para a escola toda, por meio de projetos de escola com perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.
- BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 set. 2022.
- BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Brasília, DF: MF/MP/MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 17/2001**. Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais 125 para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos/RELVA**, Juara – MT, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

BRUNO, M. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. **Série Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 10, p. 79-90, dez. 2000.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CAPELLINI, V. L.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, M. da S. Aspectos Históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. *In*: STOBAUS, D. C.; MOSQUERA, M. J. J. (org.). **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20 n. 43, p. 98-111, 2021.

CARRILHO, M. R. F. S. **Trabalho Colaborativo entre professores e Inovação educacional**: contribuições da investigação. 2011. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem versão 2.2**. CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> Acesso em: 8 ago. 2023.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem versão 3.0**. CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> Acesso em: 25 abr. 2024.

CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, v. 47, p. e27402, 2022.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P.; ALMAGRO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e Desenho Universal. *In*: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação Especial – Diferenciação do conceito à prática**. Encontro Internacional. Porto: Gailivro, 2005. p. 29-50.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTÓVÃO, E. M.; CASTRO, J. F. Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3513>. Acesso em: 18 out. 2023.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV pesquisa**: anuário de pesquisa 2016-2017. [S.l.]: FGV/EAESP, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/article/view/72796>. Acesso em: 16 set. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. 239 p.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVISAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev. Latinoam. Enferm**, v. 12, n. 3, p. 549-556, 2004.

GANDIN, D. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

GANDIN, D. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-30.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, ed. especial, v. 24, p. 9-20, Marília, 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R. Prefácio. *In*: PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau Educ, 2010.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês. Depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Série Pesquisa em Educação.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

HEREDERO, E. S. Currículo inclusivo: La respuesta del DUA Diseño universal para el Aprendizaje. **Revista de Estudios Curriculares**, v. 2, n. 10, p. 39-51, 2019.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. Universal Learning Guidelines. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

HEREDERO, E. S.; PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva [recurso eletrônico]. São Carlos: De Castro, 2022.

IBIPIANA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008, v. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, n. spe, p. 51-68. Epub 01, out. 2018.

KUHNEN, T. R. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Florianópolis, v. 23, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkhF7BKtQYt/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-27, 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 15 out. 2022.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre ensino comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 160 p.

MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro – São Paulo, v. 33, n. 66, 2023.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática**. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MISKALO, A. L. **Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, P. L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, J. P. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

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

PEREIRA, D. dos S. S. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2021.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA F. F. de; ORLEANS L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (org.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 49-70.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-123, 2001.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noensis**, Portugal, n. 71, out./dez. 2007.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. *In*: MENDES, Enicéia. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023. p. 100-124.

ROSALIN, M. C. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C; LUCIO, P. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. *In*: SAMPIERI, R.; COLLADO, C; LUCIO, P. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, J.; VELANGA, C.; BARBA, C. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 2017.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, 2012. Disponível em: rbtv-012-por-falar-em-classificacao-de-deficiencias (1) sassaki.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectiva. Trabalho apresentado na 26a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.

SILVA, F. de L. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2021.

SONDERMANN, D. V. C.; ALBERNAZ, J. M.; BALDO, Y. P. **Em busca da Educação Inclusiva na Educação a Distância**: reflexões e possibilidades por meio do Universal Design for Learning. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, TISE, 2013.

STOPA, P. C.; COSTA, J. D. V. da; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M.; SANTOS, J. R. **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática. São Carlos: EDESPUFSCar, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista**, Marília: ABPEE, v. 18, n. 2, 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**. Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994a.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

VERISSIMO, N. B.; PRAIS, J. L. de S. (org.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem**. Tutóia, MA: Diálogos, 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VIVARTA, V. (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília, DF: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298f. Tese (Doutorado em educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 201p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ Campus de Paranaguá

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
 Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019- D.O.E. 14/08/2019



QUESTIONÁRIO 1: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1) INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

Nome da escola: _____
 Endereço: Rua: _____ nº _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____ Fone: _____
 Direção da escola: _____

2) INFRA ESTRUTURA DA ESCOLA:

Número de salas de aula: _____
 Banheiros: _____
 Cozinha: _____
 Refeitório: _____
 Salas administrativas: _____
 Laboratórios: _____
 Quadra: _____
 Características gerais de acessibilidade arquitetônicas da escola (rampas, portas alargadas, banheiros adaptados, entre outros).

3) DADOS DA EQUIPE ESCOLAR (quantidade):

Equipe diretiva e técnico-pedagógica (diretor/pedagoga/secretário)

Equipe docente: _____
 Funcionários: _____
 Estagiários: _____
 Outros: _____

4) DADOS DOS ALUNOS ATENDIDOS:

Educação infantil (5 anos): _____
 Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): _____

5) MODALIDADES DE ENSINO: TURMAS, QUANTIDADE DE ALUNOS E TURNO

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	TURNO

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ Campus de Paranaguá

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
 Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019- D.O.E. 14/08/2019



QUESTIONÁRIO 2 - DIREÇÃO ESCOLAR: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES INCLUSIVAS

1) DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____

Possui faixa etária entre:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

Sexo: Masculino Feminino

2) DADOS PROFISSIONAIS:

Formação acadêmica: (especifique suas áreas de formação).

Ensino Médio em: _____ ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

Especialização em: _____ ano de conclusão: _____

Mestrado em: _____ ano de conclusão: _____

Doutorado em: _____ ano de conclusão: _____

Há quanto tempo atua como docente? _____

Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica:

Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio

Você atua na direção escolar há quanto tempo? _____

Durante sua atuação docente, você já teve em sua sala de aula estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim Não

3) FORMAÇÃO DOCENTE:

Em sua formação inicial, (médio e graduação) teve conhecimento sobre:

Educação Inclusiva Sim Não Em partes

Planejamento Colaborativo Sim Não Em partes

Práticas pedagógicas inclusivas Sim Não Em partes

Comente:

Em sua formação continuada, (especializações ou cursos de formação continuada, grupos de estudos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado conhecimentos referente a:

Educação Inclusiva Sim Não Em partes

Planejamento Colaborativo Sim Não Em Partes

Práticas pedagógicas inclusivas Sim Não Em partes

Você considera importante desenvolver práticas pedagógicas que oportunize o acesso a aprendizagem de todos os estudantes, de modo a contemplar a diversidade existente em sala de aula?

Sim Não Em partes

Comente:

Você conhece a perspectiva pedagógica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?

Sim Não Em partes

Comente:

União da Vitória, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do diretor escolar e carimbo

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Campus de Paranaguá

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019- D.O.E. 14/08/2019



QUESTIONÁRIO 3 – SUPERVISOR PEDAGÓGICO: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES INCLUSIVAS

1) DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____

Possui faixa etária entre:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

Sexo: Masculino Feminino

2) DADOS PROFISSIONAIS:

Formação acadêmica: (especifique suas áreas de formação).

Ensino Médio em: _____ ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

Especialização em: _____ ano de conclusão: _____

Mestrado em: _____ ano de conclusão: _____

Doutorado em: _____ ano de conclusão: _____

Há quanto tempo atua como docente? _____

Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica:

Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio

Você atua na supervisão pedagógica há quanto tempo? _____

Durante sua atuação docente, você já teve em sua sala de aula estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim Não

3) FORMAÇÃO DOCENTE:

Em sua formação inicial |(médio e graduação) teve conhecimento sobre:

Educação Inclusiva Sim Não Em partes

Planejamento Colaborativo Sim Não Em partes

Práticas pedagógicas inclusivas Sim Não Em partes

Comente:

Em sua formação continuada, (especializações ou cursos de formação continuada, grupos de estudos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado conhecimentos referente a:

Educação Inclusiva Sim Não Em partes

Planejamento Colaborativo Sim Não Em Partes

Práticas pedagógicas inclusivas Sim Não Em partes

Comente:

4) PERCEPÇÕES REFERENTES A: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA), PLANEJAMENTO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Quais competências docentes você considera necessárias para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva?

Você considera importante ter um momento destinado para um planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim Não Em partes

Comente:

Você como supervisor pedagógico recebe alguma orientações sobre o planejamento colaborativo visando práticas pedagógicas inclusivas?

Sim Não Em partes

Comente:

Você como supervisor pedagógico orienta os professores sobre o planejamento colaborativo visando práticas pedagógicas inclusivas?

Sim Não Em partes

Comente:

Há trocas de informações sobre as especificidades do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação com:

Professor da sala comum? Sim Não Em partes

Professor de sala de recursos multifuncional? Sim Não Em partes

Professor de apoio? Sim Não Em partes

Direção escolar? Sim Não Em partes

Comente:

Pode-se dizer que na sua escola acontece um planejamento colaborativo entre os profissionais que atuam com os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim Não Em partes

Comente:

Quais fatores você considera que podem:

- Facilitar um planejamento colaborativo na sua escola:

- Dificultar um planejamento colaborativo na sua escola:

Você considera importante desenvolver práticas pedagógicas que oportunize o acesso a aprendizagem de todos os estudantes, de modo a contemplar a diversidade existente em sala de aula?

Sim Não Em partes

Comente:

Você conhece a perspectiva pedagógica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?

Sim Não Em partes

Comente:

União da Vitória, ____ de _____ de 2023.

Assinatura e carimbo da supervisora

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/QUESTIONÁRIO 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Campus de Paranaguá

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019- D.O.E. 14/08/2019



QUESTIONÁRIO 4 – PROFESSORES: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES INCLUSIVAS

1) DADOS PESSOAIS:

Nome Completo: _____

Possui faixa etária entre:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

Sexo: Masculino Feminino

2) FORMAÇÃO DOCENTE E DADOS PROFISSIONAIS:

Formação acadêmica: (especifique suas áreas de formação).

Ensino Médio em: _____ ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

Especialização em: _____ ano de conclusão: _____

Mestrado em: _____ ano de conclusão: _____

Doutorado em: _____ ano de conclusão: _____

Há quanto tempo atua como docente? _____

Esse tempo de atuação foi em quais etapas da Educação Básica:

Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio

Além da sua atuação docente você já atuou na gestão escolar, coordenação pedagógica?

Sim Não

Comente: _____

Já atuou como professor da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncional (SRM)?

Sim Não

Comente: _____

Durante sua atuação docente, você já teve em sua sala de aula estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim Não

Em sua formação inicial (médio e graduação), teve conhecimento sobre:

Educação Inclusiva Sim Não Em partes

Planejamento Colaborativo Sim Não Em partes

Práticas pedagógicas inclusivas Sim Não Em partes

Comente: _____

Em sua formação continuada, (especializações ou cursos de formação continuada, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) já foi abordado conhecimentos referente a:

Educação Inclusiva () Sim () Não () Em partes

Planejamento Colaborativo () Sim () Não () Em Partes

Práticas pedagógicas inclusivas () Sim () Não () Em partes

Comente:

3) ATUAÇÃO DOCENTE ATUALMENTE:

Instituição escolar que trabalha: _____

Turno: () Matutino () Vespertino

Em qual ano escolar/turma você trabalha?

() Educação Infantil _____

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

() Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Informe: (quantas escolas atende? Total de alunos por escola, total de alunos na sua turma)

Na(s) turma(s) que você trabalha há estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

() Sim () Não

Especifique:

Em relação ao estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação da sua sala de aula:

Frequenta Sala de Recursos Multifuncional SRM? () Sim () Não

Tem professor de apoio? () Sim () Não

Comente:

Responda somente se você é professor do **Ensino Comum**.

Há trocas de informações sobre as especificidades do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação com:

A equipe diretiva e pedagógica? () Sim () Não () Em partes

O professor de sala de recursos multifuncional? () Sim () Não () Em partes

E com o professor de apoio? () Sim () Não () Em partes

Comente:

Responda somente se você é professor do **Atendimento Educacional Especializado**.

Há trocas de informações sobre as especificidades do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação com:

A equipe diretiva e pedagógica? () Sim () Não () Em partes
 O professor de sala do ensino comum? () Sim () Não () Em partes
 E com o professor de apoio? () Sim () Não () Em partes
 Comente:

4) PERCEPÇÕES REFERENTES A: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA), PLANEJAMENTO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Quais competências docentes você considera necessárias para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva?

Para elaborar seu planejamento, você se baseia (pode ser marcado mais de uma opção):

- () Base Curricular (BNCC)
 () Na proposta curricular do município
 () Livro didático
 () Outros Especificar: _____

Os conteúdos que você trabalha com o estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação, são os mesmos que você trabalha com os demais alunos da turma (você faz adaptação, adequação ou diferenciação curricular)?

() Sim () Não () Em partes

Comente: _____

Você desenvolve práticas pedagógicas inclusivas?

() Sim () Não () Em partes

Comente: _____

Você considera importante ter um momento destinado para um planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

() Sim () Não () Em partes

Comente: _____

Pode-se dizer que na sua escola acontece um planejamento colaborativo entre os profissionais que atuam com os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação?

() Sim () Não () Em partes

Comente: _____

Quais fatores você considera que podem:

- Facilitar um planejamento colaborativo na sua escola:

- Dificultar um planejamento colaborativo na sua escola:

Você considera importante desenvolver práticas pedagógicas que oportunize o acesso a aprendizagem de todos os estudantes, de modo a contemplar a diversidade existente em sua sala de aula?

Sim Não Em partes

Comente:

Você conhece a perspectiva pedagógica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?

Sim Não Em partes

Comente:

União da Vitória, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do professor

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Redenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Às respectivas escolas:

- Escola Municipal Fruma Ruthemberg;
- Escola Municipal José Moura;
- Escola Municipal Padre Jacinto Pasin; e
- Escola Municipal Dário Bordin.

Título do projeto: Desafios e possibilidades de um planejamento colaborativo numa perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: aproximações docentes

Local de pesquisa: Escola Municipal Fruma Ruthemberg, Escola Municipal José Moura, Escola Municipal Padre Jacinto Pasin e Escola Municipal Dário Bordin.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Sandra Salete de Camargo Silva

Nome do pesquisador (Acadêmica): Daiana Aparecida Teles Vieira de Lima

Responsável pelo local de realização da pesquisa (conforme as escolas acima, seus diretores respectivamente): Mariza Léa Valcekoski, Patrícia Louise França, Roberto de Oliveira Nielsen, e Viviane Aparecida Zwieskowski.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título "Desafios e possibilidades de um planejamento colaborativo numa perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: aproximações docentes", e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos: Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realizam atendimento em SRM; Professoras do Ensino Comum das escolas participantes do estudo que tenham alunos com deficiência, transtornos do comportamento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, que recebem atendimento especializado na SRM estendendo também para aquelas que possuem alunos em processo de avaliação e alunos com dificuldades de aprendizagem; e Gestão das escolas composta por direção e coordenação pedagógica, que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



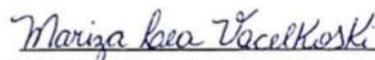
aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

União da Vitória, 19 de abril de 2023.


 Sandra Salete de Camargo Silva

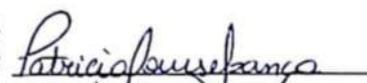

Escola Municipal Fruma Ruthenberg


 Profª Mariza Léa V. Valcekoski
 Diretora - Portaria 1763/21
 DOE 13/12/2021


 Mariza Léa Valcekoski – Diretora (Carimbo)

Escola Municipal Prof. JOSÉ MOURA

Educação Infantil e Ensino Fundamental
 Rua Dona Júlia Amazonas, S/N.º.
 84600-609 - União da Vitória - Paraná

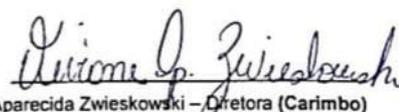

 Patrícia Louise França – Diretora (Carimbo)

Escola Mun. Pe. Jacintho Pasin

Ruário Bom Jesus
 União da Vitória - PR
 Tel: (42) 3522-2306


 Roberto de Oliveira Nielsen – Diretor (Carimbo)

ESCOLA DARIO BORDIN
 Viviane Ap. Zwieskowski
 DIRETORA
 Portaria n.º 1763/2021


 Viviane Aparecida Zwieskowski – Diretora (Carimbo)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desafios e possibilidades de um planejamento colaborativo numa perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: aproximações docentes

Pesquisador: SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69096623.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.096.847

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e intitulada Desafios e possibilidades de um planejamento colaborativo numa perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: aproximações docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Entender as contribuições de um planejamento colaborativo na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA, visando práticas inclusivas.

Objetivos específicos:

- Contextualizar a educação especial na perspectiva da inclusão na Educação Básica;
- Compreender o planejamento colaborativo como possibilidade de efetivação do processo inclusivo;
- Conceituar o DUA numa perspectiva colaborativa e inclusiva; - Identificar a compreensão dos professores sobre o processo inclusivo, Desenho Universal para a Aprendizagem e o planejamento colaborativo como estratégia para a escolarização dos estudantes dos anos iniciais da rede municipal de União da Vitória-PR;
- Desenvolver um material eletrônico autoformativo para professores do AEE e do ensino comum

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.096.847

com o intuito de promover planejamento colaborativo com base no DUA para efetivação do processo inclusivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos – descrevem os riscos e ações para minimizá-los.

Benefícios: Elaboração de um produto- e-book autoformativo, trabalhar o planejamento colaborativo, através de práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA com fins didáticos de aprendizagem, visando práticas inclusivas. De forma que os educadores sejam protagonistas de sua formação, repensando suas práticas através das suas reflexões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa-ação. O local de coleta de dados serão 4 escolas do município de União da Vitória-PR (Anos iniciais do ensino fundamental) que possuam alunos inclusos que frequentam Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Os participantes serão 15, a saber: • Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realizam atendimento em SRM; • Professoras do Ensino Comum das escolas participantes do estudo que tenham alunos com deficiência, transtornos do comportamento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, que recebem atendimento especializado na SRM estendendo também para aquelas que possuem alunos em processo de avaliação e alunos com dificuldades de aprendizagem; • Gestão das escolas: composta por direção e coordenação pedagógica. Serão utilizados para a coleta de dados seis questionários semiestruturados para que o professor, direção e coordenação pedagógica com o intuito de conhecer a escola, o perfil e a trajetória profissional dos docentes e compreender as práticas pedagógicas inclusivas dos participantes da pesquisa. A coleta de dados ocorrerá nas escolas e a análise será qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: preenchida e assinada pelo pesquisador responsável; preenchida, assinatura eletrônica - Roseneide Maria Batista Cirino - Coordenadora do Programa- Portaria Cargo/Função: 123/2022 - Reitoria Unespar.
- TCLE: adequado. O endereço do CEP no texto do TCLE foi atualizado.
- Termo de ciência do local de estudo: adequado, assinado pelo pesquisador responsável e assinado e carimbado pelos quatro diretores das escolas municipais.

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20
 Bairro: Jardim Morumbi CEP: 87.703-000
 UF: PR Município: PARANAVAI
 Telefone: (44)99973-4064 Fax: (44)3141-4319 E-mail: cep@unespar.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR**



Continuação do Parecer: 6.096.847

- TCUD- foi adequado e assinado pelas pesquisadoras.
- Cronograma: etapas descritas e previsão de coleta de dados para julho de 2023.
- Instrumento de coleta de dados: apresentou 6 questionários semiestruturados adequado em relação aos aspectos éticos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após adequação do protocolo pelos pesquisadores, em relação à análise ética, constata-se que o protocolo cumpre a resolução n. 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e resoluções complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127074.pdf	09/05/2023 18:51:29		Aceito
Outros	Carta_resposta_TermoCompromisso_Daiana.pdf	09/05/2023 18:50:58	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_resposta_TCLE_DAIANA.pdf	09/05/2023 18:50:18	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoDaiana.pdf	20/04/2023 17:21:13	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Termodecienciado_responsavel_pelocampodeestudo_DAIANA.pdf	20/04/2023 15:41:17	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Questionario_DAIANA.pdf	20/04/2023 15:40:21	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Daiana_ProjetonaPlataforma.pdf	20/04/2023 15:39:39	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20
 Bairro: Jardim Morumbi CEP: 87.703-000
 UF: PR Município: PARANAVAI
 Telefone: (44)99973-4064 Fax: (44)3141-4319 E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.096.847

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 02 de Junho de 2023

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Desafios e possibilidades de um planejamento colaborativo numa perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: aproximações docentes**, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)/*Campus* de União da Vitória, que terá como objetivo geral: Entender as contribuições de um planejamento colaborativo na abordagem do DUA, visando práticas inclusivas. Com a pesquisa espera-se, por meio do e-book autoformativo, trabalhar o planejamento colaborativo, através de práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA com fins didáticos de aprendizagem, visando práticas inclusivas. De forma que os educadores sejam protagonistas de sua formação, repensando suas práticas através das suas reflexões.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 6.096.847

Data da relatoria: 02/06/2023.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: um **questionário** impresso, que será aplicado junto aos: Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realizam atendimento em SRM; Professoras do Ensino Comum das escolas participantes do estudo que tenham alunos com deficiência, transtornos do comportamento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, que recebem atendimento especializado na SRM estendendo também para aquelas que possuem



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

alunos em processo de avaliação e alunos com dificuldades de aprendizagem; e Gestão das escolas composta por direção e coordenação pedagógica. Ressalvando que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando com a pesquisa. Suas respostas deverão ser baseadas na sua experiência como docente, no que se refere ao planejamento Colaborativo, as práticas pedagógicas inclusivas, e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: a) incômodo, receio e/ou constrangimento dependendo do teor das questões. Para evitar esse sentimento, será explicado que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando/respondendo a pesquisa. b) Também pode surgir certa dificuldade na compreensão das questões por parte do participante. Neste caso, será utilizada uma linguagem bem acessível para propiciar o fácil entendimento e garantir que as questões sejam respondidas. c) No que diz respeito às questões a serem respondidas no questionário - referente a escola, o perfil e a trajetória profissional dos docentes, e as práticas pedagógicas inclusivas, o planejamento, e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem compreendidos pelos participantes da pesquisa - será utilizada questões que facilitem ao participante discorrer sobre o tema. As perguntas podem despertar o sentimento de medo e/ou vergonha no momento de responder, para minimizar tais riscos, será garantido previamente a não identificação dos respondentes durante toda a produção da pesquisa, e o que mais tiver ao alcance da pesquisadora em relação ao sigilo da mesma. d) Destaca-se que diante dos percalços que podem surgir no decorrer da aplicação do instrumento de coleta de dados, será ajustado com os envolvidos que aceitarem participar da pesquisa, expondo previamente como a pesquisadora irá se portar frente às situações, como também, como a pesquisadora pretende fazer a análise de todo o processo, que será sigiloso e restrito para fins de pesquisa. E ainda, a aplicação do questionário será realizada em horários acordados com a equipe escolar, para não haver prejuízos na rotina de trabalho dos mesmos. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: O processo de pesquisa tem como principal benefício contribuir com o desenvolvimento do trabalho colaborativo, buscando a formação dos professores no que se refere a importância do planejamento inclusivo no processo de construção do conhecimento dos estudantes, através de práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de todos os participantes.

Os seus dados pessoais e respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do formulário, nem quando os resultados forem apresentados. Na produção da dissertação, os participantes serão identificados por letra. Exemplo: Participante a.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a **pesquisadora responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome da pesquisadora responsável: Sandra Salete de Camargo Silva

Endereço: Rua Dom Pedro II, n. 1139 Bairro São Bernardo – União da Vitória/PR

Telefone para contato: (42) 99936-0137

E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Horário de atendimento: Terça-feira período da manhã.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

6.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, sujeito da pesquisa), como garantia do acesso ao documento completo.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo(a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pela Prof.^a Sandra Salete de Camargo Silva. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

União da Vitória, _____ de _____ de 2023.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Sandra Salete de Camargo Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

União da Vitória, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador